



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Câmpus de Presidente Prudente

CLEUSA CAMARGO DE OLIVEIRA

**A FORMAÇÃO EM LIBRAS NA PÓS-GRADUAÇÃO *LATO*
SENSU: ESTUDO SOBRE O PERFIL E COMPETÊNCIAS
DOCENTES**

Presidente Prudente

2019

CLEUSA CAMARGO DE OLIVEIRA

**A FORMAÇÃO EM LIBRAS NA PÓS-GRADUAÇÃO LATO
SENSU: ESTUDO SOBRE O PERFIL E COMPETÊNCIAS
DOCENTES**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP/Campus de Presidente Prudente, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Elisa Tomoe Moriya Schlünzen

Presidente Prudente

2019

O48f	<p>Oliveira, Cleusa Camargo de</p> <p>A formação em Libras na pós-graduação lato sensu : estudo sobre o perfil e competências docentes / Cleusa Camargo de Oliveira. – Presidente Prudente, 2019</p> <p>106 f.</p> <p>Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente</p> <p>Orientadora: Elisa Tomoe Moriya Schlünzen</p> <p>1. Libras. 2. Formação de professores. 3. Pós-Graduação Lato Sensu. I. Título.</p>
------	---

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Presidente Prudente

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

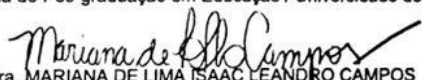
TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: A FORMAÇÃO EM LIBRAS NA PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU: ESTUDO SOBRE O PERFIL E COMPETÊNCIAS DOCENTES.

AUTORA: CLEUSA CAMARGO DE OLIVEIRA

ORIENTADORA: ELISA TOMOE MORIYA SCHLUNZEN

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:


Profa. Dra. ELISA TOMOE MORIYA SCHLUNZEN
Programa de Pós-graduação em Educação / Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE


Profa. Dra. MARIANA DE LIMA ISAAC LEANDRO CAMPOS
Departamento de Psicologia / Universidade Federal de São Carlos


Profa. Dra. DANIELLE APARECIDA DO NASCIMENTO DOS SANTOS
UNOESTE / Universidade do Oeste Paulista

Presidente Prudente, 29 de março de 2019

POR VOCÊS EU VENCI!

Pai e mãe amados, hoje seres de luz,
exemplos de honestidade, humildade e fé
inabalável!

Irmãos queridos, eternamente grata pela
força de suas orações!

Meu esposo Niro Filho e filho Niro Netto,
amores eterno e incondicional!

A todos os líderes surdos espalhados pelo
Brasil, que lutam pela comunidade Surda,
dando visibilidade a Libras, são a minha
maior inspiração!

POR VOCÊS EU VOU ALÉM!

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço à Deus por atender as minhas preces em todos os momentos e me fazer entender a esperar pelo seu tempo. Pela presença espiritual em cada despertar da minha vida! Por me levantar cada vez que cai, por caminhar comigo, me ajudando a superar os obstáculos! E por me permitir chegar onde sempre sonhei!

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Elisa Tomoe Moriya Schlünzen, não tenho palavras para descrever tamanha bondade, humildade, generosidade, calor humano, qualidades essas que são uma raridade nos dias de hoje. Além de tudo isso, pude usufruir de seu rico conhecimento, de sua vasta experiência reconhecida em todos os âmbitos da educação a nível nacional e internacional, que fazem de você um ser humano incrivelmente maravilhoso. Sou e serei eternamente grata pela acolhida e força que sempre se dispôs a me oferecer desde o meu ingresso no mestrado, não medindo esforços para que eu tivesse todos os recursos necessários para a minha vida acadêmica na FCT/UNESP, não bastasse isso, você foi além, me ofereceu muito mais que eu sequer poderia imaginar. Você faz parte da minha história, do meu sonho realizado e sou grata a Deus por tê-la colocado no meu caminho.

Aproveito para deixar meu agradecimento especial ao CPIDES, aos colegas que sempre se empenharam em fazer com que eu me sentisse em casa, me auxiliando em tudo que precisei, em especial as queridas Jane Santana, pela nossa parceria nos estudos e trabalhos, você que muitas vezes agiu como co-orientadora contribuindo para que eu avançasse na dissertação; Ana Mayra e Ana Virginia que me ajudaram, passando informações relevantes ao andamento dos documentos para a qualificação. E à toda a equipe do grupo de estudos de pós-graduandos e todos que de uma maneira ou outra também contribuíram e merecem meu agradecimento.

Ao meu intérprete, Alan, pela amizade e companhia em todos os momentos na universidade, mesmo quando tinha dificuldade se esforçava para me passar todas as informações. Pelas nossas risadas que tornavam tudo mais leve. Muito obrigada pela sua dedicação!

Aos membros da banca examinadora, competentíssimas Prof.^a Dr.^a Mariana de Lima Isaac Leandro Campos e Prof.^a Dr.^a Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos, pelas valiosas contribuições que em muito enriqueceram minha pesquisa

permitindo finalizar a dissertação. Minha admiração e gratidão pela disponibilidade e carinho com que se empenharam para a conclusão deste trabalho!

A todos os professores que ministraram disciplinas na Pós-Graduação. Obrigada pelo conhecimento e pela paciência durante as aulas.

À equipe pedagógica e administrativa da instituição de ensino de Pós-Graduação do Paraná por permitir e tornar possível a realização da minha pesquisa, disponibilizando todos os dados e recursos que necessitei. Espero, com a finalização do meu trabalho, contribuir para uma melhoria no PPP e com a formação dos professores, visando a educação dos surdos!

Cabe aqui um agradecimento especial ao ILES, minha base, minha referência, literalmente onde tudo começou. Deixo registrado aqui meu profundo agradecimento à coordenadora da época em que ingressei, Marta Mortati, que foi minha maior incentivadora, por acreditar no meu potencial. À diretora Doralice, que sempre apoiou minha formação na busca por novos conhecimentos. À equipe pedagógica e aos professores pela compreensão e apoio durante o tempo que tive que me ausentar para a realização dos meus estudos.

À associação dos surdos de Londrina que teve papel fundamental na minha história enquanto pessoa surda, meus agradecimentos a todos os amigos surdos, alguns de forma especial, me mostraram que a perseverança é o caminho que leva ao sucesso. A todos que de forma direta ou indireta contribuíram para a realização desse trabalho.

Não poderia deixar de agradecer aos meus amigos e colegas, professores universitários da UEL, Antônio, Silvana e André, que sempre estiveram do meu lado, me ajudando na divisão das aulas, tornando possível a minha ausência parcial com a licença, como também me ajudaram com palavras de estímulo e força quando nas dificuldades eu achava que não conseguiria.

À toda a minha família, irmãos, cunhados, afilhado Gustavo, afilhadinha Alice, sobrinhos, sobrinhos netos que, mesmo no silêncio da oração, torceram por mim a continuar a minha luta com garra e determinação, procuro, com esse meu trabalho, poder servir de exemplo e inspiração para vocês continuarem seus estudos. Muitas vezes, pela correria e cansaço, devido aos meses de intenso estudo, estivemos afastados, mas sempre juntos em pensamento e unidos pelo coração!

Um agradecimento especial ao meu filho Niro Netto, pelas horas de ausência em que precisei me dedicar inteiramente aos estudos e pesquisas, mas sei que no

fundo, você sempre me entendeu e apoiou. Por você procuro ser melhor a cada dia e te dedico esse trabalho com profundo amor e agradeço a Deus todos os dias pela sua vida.

Ao meu companheiro de todas as horas, marido, amigo, eterno namorado Niro, que me acompanhou em toda a minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional desde que nos conhecemos, participando e vibrando com as minhas conquistas, me consolando nas minhas angústias. Não tenho palavras para agradecer por todo esse amor, apoio e companheirismo. Estamos sempre juntos e essa vitória também é sua!

À uma pessoa especial, minha amiga Josiane, que sempre esteve comigo nos momentos das revisões de textos com valiosas contribuições. Meu profundo agradecimento pelo apoio de todas as formas, mesmo de longe e de perto. Companheira desde os tempos da graduação e Pós-Graduação, uma pessoa brilhante e maravilhosa, de um carisma e simpatia inigualáveis, única! Amiga linda, você ocupa um lugar especial em meu coração!

Língua de Sinais

Mãos que voam
Livres, leves e soltas.
Como borboletas ao vento
Misturando poesia e razão
Desafiando a ciência e a nação
Encantando corações
Embelezando o mundo
Colorindo o universo
Com seu esplendor,
Sua leveza e sua paixão.

Cleusa Camargo de Oliveira

OLIVEIRA, Cleusa Camargo de. **A Formação em Libras na Pós-Graduação *Lato Sensu***: Estudo sobre o perfil e competências docentes. 2019. 107 f. Dissertação (Especialização em Educação) – Faculdade de Ciência e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente. 2019.

RESUMO

Esta pesquisa de mestrado do programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciência e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista (FCT/Unesp), está vinculada à linha de pesquisa Processos Formativos de Ensino e Aprendizagem. O objetivo da investigação foi analisar a formação em Libras no curso de Pós-Graduação *lato sensu* em Educação Especial: Educação bilíngue para Surdos-Libras/Língua Portuguesa, no interior do Estado do Paraná, no Brasil. Assim buscou-se verificar se o curso de especialização em Libras está estruturado de modo a subsidiar o trabalho docente para o ensino bilíngue de surdos, de modo que possam proporcionar a construção dos conhecimentos adquiridos para estudantes surdos; bem como levantar as expectativas dos cursistas ao buscarem o referido curso. As bases teóricas deste trabalho se deram, principalmente, na legislação referente ao ensino bilíngue, tomando o Decreto 5.626/05 como referencial base, além da literatura referente à educação bilíngue para surdos, legislação e estudos sobre a formação continuada de professores em cursos de Pós-Graduação. Devido ao envolvimento da pesquisadora com a questão, o relato autobiográfico é expressivo neste texto. Dessa forma, a investigação configurou-se como pesquisa qualitativa e optou-se pelo estudo de caso sobre um curso de Pós-Graduação *lato sensu* na área de Libras. A turma analisada era composta por 26 cursistas. A coleta de dados foi realizada por meio de questionários respondidos pelos cursistas e análise documental do programa do curso. Os resultados demonstraram que os cursistas que buscam essa formação são na maioria profissionais da Educação, porém, há profissionais de outras áreas que desejam realizar um aperfeiçoamento e demonstraram ter optado pelo curso por interesses que vão além da docência bilíngue. Quanto à forma como o curso está estruturado, embora atenda algumas determinações do Decreto 5.626/05, contempla questões que ultrapassam as especificidades de formação de professores bilíngues, dando margens ao entendimento de que o egresso poderia exercer funções mais abrangentes na área de Libras.

Palavras-chave: Libras. Formação de professores. Pós-Graduação *Lato Sensu*.

OLIVEIRA, Cleusa Camargo de. **A Formação em Libras na Pós-Graduação *Lato Sensu***: Estudo sobre o perfil e competências docentes. 2019. 107 f. Dissertação (Especialização em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente. 2019.

ABSTRACT

This master's degree research of the Postgraduate Program of the Faculty of Science and Technology of the Universidade Estadual Paulista (FCT/Unesp) is linked to the research line Formative Processes of Teaching and Learning. The research's aim was to analyze the training in Libras in the postgraduate course *lato sensu* in Special Education: Bilingual Education for Deaf-Libras/Portuguese Language, at inner of Paraná State, Brazil. Thus, it sought to verify if Libras Specialization Course is structured in order to subsidize the teaching work for bilingual education of deaf people, so that they can provide the knowledge construction acquired for deaf students; as well as the expectations of the trainees in pursuing this course. The theoretical bases of this work were mainly in legislation related to bilingual education, with Decree 5626/05 as a starting point, in addition to the literature on bilingual education for deaf and legislation and literature on the continuing education of teachers in courses of postgraduate. Due to the involvement of the researcher with the issue, the autobiographical account is expressive in this text. Configuring as a qualitative research, we chose the case study of a *lato sensu* postgraduation course in Libras area. The class was composed of 26 students. The data collection was done through questionnaires answered by the students and documentary analysis of course program. Results showed that the students who seek this training are mostly professionals of Education, but there are professionals from other areas who seek improvement and have demonstrated that they have chosen the course for interests that go beyond bilingual teaching. Regarding the way the course is structured, although it meets certain determinations of Decree 5626/05, it contemplates questions that go beyond the specifics of training of bilingual teachers, giving margin to the understanding that the egress could exercise more extensive functions in Libras area.

Key Words: Libras. Teacher training. Postgraduate *Lato Sensu*.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Programa do Curso	63
Gráfico 1 - Você é surdo ou ouvinte?	64
Gráfico 2 - Fluência em Libras	65
Gráfico 3 - Proficiência em Libras	66
Gráfico 4 - Relação com a Língua de Sinais	68
Gráfico 5 - Atuação profissional	71
Gráfico 6 - Atuação na Educação.....	72
Gráfico 7 - Formação inicial.....	74
Gráfico 8 - Pós-Graduação.....	75
Gráfico 9 - Motivações para fazer o curso.....	76
Gráfico 10 - Meio de acesso ao curso.....	80
Gráfico 11 - Opinião sobre a carga horária do curso.....	81
Gráfico 12 - Dificuldades para realizar o curso.....	83

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ASL	Associação dos Surdos de Londrina
AVEA	Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem
BCG	<i>Boston Consulting Group</i>
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAS/PR	Centro de Apoio aos Profissionais da Educação de Surdos do Paraná
CBDS	Confederação Brasileira de Desportos de Surdos
CCE	Centro de Comunicação e Expressão
CFE	Conselho Federal de Educação
CONAE	Conferência Nacional da Educação
COPERVE	Comissão Permanente de Vestibular da UFSC
EaD	Ensino a Distância
EPAEE	Estudante Público-Alvo da Educação Especial
ESAP	Instituto de Estudos Avançados e Pós-Graduação
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos
GTRU	Grupo de Trabalho para a Reforma Universitária
IEEL	Instituto de Educação Estadual de Londrina
IES	Instituições de Ensino Superior
ILES	Instituto Londrinense de Educação de Surdos
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
ISEB	Instituto Superior de Estudos Brasileiros
ITA	Instituto de Tecnologia da Aeronáutica
L1	Primeira Língua
L2	Segunda Língua
Libras	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
PMS	Pequena Missão para Surdos
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
Prolibras	Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras

PUC	Pontifícia Universidade Católica
SEED	Secretaria de Estado da Educação do Paraná
TA	Tecnologia Assistiva
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TILS	Tradutor/Intérprete de Língua de Sinais
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRR	Universidade Federal de Roraima
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UnB	Universidade de Brasília
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNIASSELVI	Centro Universitário Leonardo Da Vinci
UNIFIL	Universidade Filadélfia de Londrina

SUMÁRIO

1	TRAJETÓRIA PESSOAL, ACADÊMICA E PROFISSIONAL	16
1.1	UM MERGULHO NO PASSADO	16
1.2	ILES, MINHA SEGUNDA CASA.....	17
1.3	A DESCOBERTA E A ACEITAÇÃO DA IDENTIDADE E CULTURA SURDA.....	17
1.4	EDUCAÇÃO, UM PROJETO A LONGO PRAZO.....	21
1.5	CARREIRA ACADÊMICA, UM DESAFIO!	23
2	JUSTIFICATIVA E PROBLEMA DE PESQUISA	25
3	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	29
3.1	FORMAÇÃO DE PROFESSORES	29
3.1.1	Formação Continuada de Professores.....	31
3.1.2	Surgimento dos Cursos de Pós-Graduação no Brasil – <i>Lato Sensu</i>	34
3.1.3	Contribuição do Parecer CFE 977/65.....	38
3.2	TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS	40
3.2.1	Oralismo	41
3.2.2	Comunicação Total	42
3.2.3	Bilinguismo.....	43
3.2.4	Educação Bilíngue para Surdos: Aspectos Políticos e Pedagógicos	44
3.3	A FORMAÇÃO DO PROFESSOR BILÍNGUE PARA SURDOS.....	49
3.3.1	O Curso de Pedagogia Bilíngue	51
4	METODOLOGIA	54
4.1	DELINEAMENTO METODOLÓGICO	54
4.2	PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	55
4.3	MATERIAIS DE PESQUISA.....	56
4.4	O CAMPO INVESTIGADO	56
4.5	PROCEDIMENTOS DE COLETA, SELEÇÃO E ANÁLISE DE DADOS.....	57
5	DESENVOLVIMENTO, RESULTADOS E ANÁLISE DE DADOS	59
5.1	O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CURSO.....	59
5.2	FLUÊNCIA EM LIBRAS	63

5.3	PERFIL PROFISSIONAL E ACADÊMICO	70
5.4	AVALIAÇÕES DA FORMAÇÃO PELOS CURSISTAS.....	75
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	86
	REFERÊNCIAS	89
	APÊNDICES	93
	APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	94
	APÊNDICE B – Questionário Aplicado aos Cursistas	96
	APÊNDICE C – Termo de Compromisso do Pesquisador Responsável. 99	
	APÊNCICE D – Programas das Disciplinas do Curso de Especialização em Educação Bilíngue para Surdos	100
	ANEXO	104
	ANEXO A - Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa.....	105

1 TRAJETÓRIA PESSOAL, ACADÊMICA E PROFISSIONAL

1.1 UM MERGULHO NO PASSADO

Início¹ esta dissertação relatando fatos e experiências pessoais, acadêmicas e profissionais que me conduziram ao problema desta pesquisa, apresentando em seguida o campo de investigação e a relevância deste trabalho.

Antes de iniciar a contextualização histórica, buscando conhecer os processos que compuseram o cenário educacional do surdo durante décadas, faz-se necessário apresentar um resgate da minha trajetória pessoal, profissional e acadêmica, desde a minha inserção na escola de surdos à minha formação acadêmica. Assim busco articulação com as questões ligadas ao direito da pessoa surda e reivindicação por uma educação de qualidade e a formação do profissional que irá atuar na formação continuada de professores. Enquanto pessoa surda, relato meu ingresso na vida acadêmica e as vivências profissionais adquiridas até aqui.

Por conta de uma meningite, aos seis anos de idade tive perda auditiva profunda bilateral. Meus pais, preocupados com minha deficiência, resolveram se mudar para Londrina (interior do estado do Paraná), em busca de tratamento especializado. Por muito tempo fui levada a diversos consultórios médicos, na esperança de que pudéssemos encontrar um profissional capaz de solucionar o meu caso e, de alguma forma, restabelecer a minha audição. Entre inúmeras tentativas que pudessem solucionar a minha deficiência, usei, por algum tempo, aparelhos de audição, mas esse meio também não surtiu efeito, pois minha perda auditiva tinha sido irreversível.

Sendo assim, nos restava aceitar a nova realidade e buscar a melhor maneira de conviver com a perda auditiva sem deixar que ela me causasse maiores prejuízos intelectuais. Uma das primeiras medidas tomadas pela minha família foi no sentido de me proporcionar uma educação formal adequada. Para isso, um dos fatores mais importantes era a escolha da modalidade de ensino que melhor se adaptasse à minha nova condição. Matricularam-me, então, no Instituto Londrinense de Educação de Surdos (ILES), o qual descreverei a seguir.

¹ Nesta parte de apresentação, bem como na introdução como um todo, uso o pronome na primeira pessoa do singular, "eu", para dar ênfase a minha trajetória de vida. Contudo, nos capítulos que seguem será usado o pronome na primeira pessoa do plural, "nós", por evidenciar uma construção coletiva, envolvendo também a orientadora da pesquisa.

1.2 ILES, MINHA SEGUNDA CASA

Depois de alguns momentos de dúvidas e questionamentos dos meus pais, em relação às oportunidades de ensino para surdos, os meus estudos foram iniciados em uma escola regular, pois ainda não conhecíamos e nem imaginávamos que houvesse uma escola especializada na cidade para a qual havíamos nos mudado. Mas, por uma grande felicidade, daria continuidade no ILES, que, por meio da diretora do colégio onde eu estava matriculada, indicou uma instituição voltada para a educação de surdos. Meus pais, por serem muito zelosos e se preocuparem com o meu bem-estar, a princípio ficaram apreensivos em relação à nova escola, mas por insistência da diretora acabaram aceitando a minha transferência.

Vale ressaltar que sempre fui oralizada e só após aquele primeiro contato com outros surdos é que descobri que eu não era a única surda, como sempre supusera. Apesar da escola, no início dos anos 80, não permitir o uso dos sinais, os alunos faziam “gestos” como era chamado “os sinais” pelas Irmãs da Pequena Missão para Surdos (PMS) e professoras que educavam os estudantes surdos naquela época.

Obviamente que, devido a proibição de nos comunicarmos por meio de sinais no ambiente escolar, estes aconteciam fora da escola, numa verdadeira explosão dessa língua. A princípio aquela nova maneira de comunicação me assustava um pouco, mas não posso negar que ao mesmo tempo ela também me fascinava. De qualquer forma, eu continuei sendo fiel ao que me fora ensinado pelos meus pais e professoras e me mantive firme na oralização, fugindo dos sinais. Porém, isso foi por pouco tempo, sendo que logo em seguida fiz amizades com os colegas surdos e fui aprendendo e aceitando os sinais em conversas fora da escola. E foi assim que me batizaram com o meu sinal, com o qual até hoje me identifico com a comunidade surda e com a sua cultura que me levou a aceitação e identificação com esta comunidade e cultura.

1.3 A DESCOBERTA E A ACEITAÇÃO DA IDENTIDADE E CULTURA SURDA

Em 1986 deu-se o meu primeiro ingresso na Associação dos Surdos de Londrina (ASL), onde permaneço como associada até hoje. Fiz parte do time de vôlei e, por conta disso, viajei para vários estados do Brasil, disputando jogos em

competições de outras associações. Assim, fui fortalecendo os meus laços com a cultura surda.

Foi em meio a esse universo surdo que, de repente, me vi identificada como surda, visto que antes eu não me dera conta, pois como nasci ouvinte e perdi a audição aos 6 anos a Língua de Sinais somente entrou em minha vida a partir dos 12 anos, assim a minha descoberta e aceitação como surda demorou um pouco. Primeiro, porque no começo eu utilizava um misto de fala com os sinais, que é conhecido como bimodalismo (HARRISON; LODI; MOURA, 1997; QUADROS, 1997a, p. 24). Somente anos depois fui me envolvendo intensamente com a comunidade surda, tínhamos muitos encontros nos finais de semana devido aos compromissos com a associação dos surdos.

Vale esclarecer que os surdos são identificados por sua cultura e associação com a língua de sinais, porém há múltiplas identidades surdas, que no entendimento de Perlin (2005), é a construção destas identidades que impera sempre a identidade cultural, ou seja, a identidade Surda como ponto de partida para identificar as outras Identidades Surdas. A autora caracteriza as identidades em categorias que descreve a seguir.

- *Identidades Surdas* (identidade política): É uma identidade fortemente marcada pela política surda e possui características culturais como a experiência visual que envolve a cultura, a língua, entre outros. Alguns traços dessa identidade mostram a aceitação do “Ser Surdo”, com cultura própria que se veem na forma diferente de ser, agir e pensar, como também sua posição de resistência frente a representação da comunidade surda e associações. Além disso, eles compartilham suas experiências entre si e fazem uso de tecnologia diferenciada.
- *Identidades Surdas Híbridas*: São surdos que nasceram ouvintes e posteriormente se tornaram surdos por conta de doença, acidente, e já dominavam a língua portuguesa falada ou escrita. Assumem comportamento de pessoas surdas.
- *Identidades Surdas Flutuantes*: São surdos que têm ou não consciência da própria surdez, vítimas da ideologia ouvintista, são surdos conformados e acomodados às situações impostas pelo ouvintismo, não têm militância pela causa surda. São surdos que oscilam de uma comunidade para outra, não

conseguem viver em harmonia, em nenhuma comunidade, pela falta de comunicação com ouvintes e pela falta da língua de sinais com surdos.

- *Identidades Surdas Incompletas*: São outros tipos que podemos encontrar diante da representação estereotipada da surdez ou desconhecimento da surdez como questão cultural.
- *Identidades Surdas de Transição*: São surdos oralizados, mantidos numa comunicação auditiva, filhos de pais ouvintes e, tardiamente, descobrem a comunidade surda. Nessa transição, os surdos passam pela “desouvintização”, isto é, passam do mundo auditivo para o mundo visual.

Diante do exposto, pode-se afirmar que dentre as categorias de identidades surdas, e observando a minha trajetória, já descrita acima, me identifico perfeitamente na *categoria de Identidades Surdas Híbrida*, pois há um espaço de tempo entre o momento em que fiquei surda e o tempo que permaneci sem contato com a língua de sinais, passando a conhecê-la somente após meu ingresso na escola de surdos, que ocorreu aos 12 anos.

Dessa forma, adentrando os espaços na comunidade surda, como voluntária, passei a fazer parte da diretoria da Associação de Surdos de Londrina (ASL), cuja função é difundir a língua de sinais, proporcionando aos associados atividades esportivas e culturais. Desde 1988, até o momento, participei da ASL, assumindo cargos de secretária e vice-presidente até chegar à presidência da associação em 2011. Durante minha gestão e junto aos demais membros da diretoria foram desenvolvidos projetos voltados para a melhoria da qualidade de vida social e esportiva dos surdos atletas e associados. Como exemplo posso citar:

- O projeto de integração propiciou a melhoria entre escola de surdos e associação;
- Os projetos de esportes com vistas à participação em campeonatos nacionais;
- O desenvolvimento de oficinas culturais e educativas como o curso de “Libras-Tátil”; entre outros.

Toda essa experiência que vivenciei dentro da ASL foi me envolvendo com a comunidade surda, vi-me como uma surda com identidade pertencente a esse grupo. Anterior à essa experiência, me considerava uma Deficiente Auditiva (DA) em função de minha perda de audição aos seis anos e de ter vivido num mundo de

ouvintes. Nessa convivência, mesmo sendo surda, até os meus doze anos, desenvolvi uma boa leitura labial e um bom vocabulário que me permite conviver bem nos dois mundos: o surdo e o ouvinte.

No que tange à parte profissional, antes de me enredar pelos caminhos que me trouxeram até aqui, trabalhei em áreas administrativas até que por motivos sem explicação retornei ao ILES. Confesso que em alguns momentos da minha vida me faltaram perspectivas e insegurança em relação ao futuro. Muitas vezes eu me vi sentada numa mesa de escritório com uns papéis à minha frente, divagando e questionando se era aquilo mesmo que eu realmente queria para a minha vida. O destino e a minha força de vontade me mostraram que não. Isso ocorreu, mais precisamente por conta de um convite da coordenadora do ILES, para iniciar um trabalho como instrutora de Libras com crianças surdas no Colégio Estadual do ILES, no ano de 1997. Foi a partir desse momento que dei os primeiros passos para uma carreira profissional.

De ex-aluna passei a fazer parte da equipe pedagógica do Instituto, ajudando na educação das crianças surdas, pois com o fim do sistema oralista, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) passou a ocupar espaço.

Nesta época, a tendência era ter um professor surdo adulto como modelo para a formação identitária das crianças surdas. Sendo assim, para me aperfeiçoar nesse campo, no mesmo ano ingressei no magistério de férias, supletivo – função suplência no Colégio Mãe de Deus, curso que concluí no ano seguinte. Nesse período eu já havia concluído o Ensino Médio (técnico em contabilidade) no Instituto de Educação Estadual de Londrina (IEEL) em 1987, o que me permitiu trabalhar em áreas administrativas até ser direcionada para o caminho da educação.

No ano anterior, juntamente com os professores do ILES, participei do II Seminário Nacional de Educação Bilíngue para Surdos e Encontro do MERCOSUL de Educação de Surdos na cidade de Caxias do Sul – RS, além do I Encontro Nacional de Surdos: Reflexões sobre Educação, na mesma cidade. Foi a partir dessas experiências que passei a me interessar pela educação de surdos. Esse tema me fascinava, pois permitia ter maior contato com lideranças surdas, nas quais passei a me inspirar.

Atualmente venho participando de congressos, seminários, oficinas e encontros relacionados à língua de sinais, em diferentes esferas, no intuito de me

manter atualizada com os acontecimentos que envolvem o universo surdo, sua língua e cultura.

Paralelamente, no ano de 1999, alguns fatos continuaram a marcar minha trajetória: participação histórica no V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngue para Surdos, em Porto Alegre - RS, encontro no qual tive a oportunidade de participar da marcha do movimento surdo, que culminou na entrega do documento elaborado pela comunidade surda, intitulado **“A educação que nós surdos queremos”**. Além do orgulho de ter feito parte dessa marcha histórica, tive a satisfação de ser aprovada no concurso público municipal de Londrina para professor de educação infantil. Nesta mesma época, ingressei no curso superior de Pedagogia, concluído em 2002, pela Universidade Filadélfia de Londrina (UNIFIL), abrindo novos horizontes que descrevo a seguir.

1.4 EDUCAÇÃO, UM PROJETO A LONGO PRAZO

Em decorrência da minha aprovação no concurso público municipal, o ILES solicitou ao órgão responsável da prefeitura a alocação para que eu continuasse atuando como professora de Libras para alunos surdos no ILES. Assim, atuei nas séries iniciais do ensino fundamental I e II, como também no Ensino Médio. Atualmente, exerço a função de pedagoga e educadora de surdos na escola do ILES, nesse espaço também ministro cursos de Libras de nível intermediário para professores e comunidade em geral. A escola conta, atualmente, em seu quadro, com profissionais, sendo 5 surdos e 21 ouvintes, a maioria deles são proficientes em Libras e cuja formação está focada na educação dos alunos surdos.

Durante os estudos da minha graduação em Pedagogia, tive duas grandes alegrias que marcaram essa época, o nascimento do meu filho em 2001, Niro, hoje com 17 anos, minha realização pessoal, e a oficialização da Libras como Lei Federal 10.436/02, um sonho da comunidade surda finalmente alcançado.

No ano de 2005, ingressei no curso de Pós-Graduação (especialização) em Psicopedagogia Institucional, por interesses profissionais, no Instituto de Estudos Avançados e Pós-Graduação (ESAP). Nesse mesmo ano, obtivemos mais uma conquista para a comunidade surda, a regulamentação da Lei federal 10.436/02 por meio da aprovação do Decreto 5.626/05. Essas transformações políticas em relação à comunidade surda abriram espaço para os surdos que até então tiveram as portas

fechadas e seus direitos negados. Foi por meio do decreto que os direitos dos surdos estão amparados legalmente, em especial previstos no artigo 14 do Decreto 5.626/05, que prevê que:

As instituições federais de ensino devem garantir a obrigatoriedade, às pessoas surdas, de acesso à comunicação, à informação e a educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil ao nível superior. (BRASIL, 2005, p. 4).

O decreto trouxe muitas oportunidades para a nossa comunidade, tanto na área acadêmica como na profissional. Os surdos, a partir daquele momento, foram se inserindo nos espaços escolares e acadêmicos, primeiro como instrutores de sinais e depois como professores de Libras. Amparados pela certificação de proficiência do exame do ProLibras/MEC², que garantia a sua validação pelos próximos 10 anos, a contar do ano de 2006, e que seria, posteriormente, substituído pelo curso de Letras/Libras, que obteve a primeira turma formada em 2010.

Por ser profissional na área de Libras prestei os dois exames do ProLibras, sendo um no Ensino da Língua (2006) e outro na Tradução e Interpretação da Libras (2015). Outra conquista significativa em minha vida foi a minha aprovação no primeiro vestibular de Letras/Libras, que ocorreu em 2006, na modalidade de Educação a Distância (EaD), no qual conquistei o segundo lugar. Todas essas experiências foram de extrema importância, pois aos poucos fui ampliando a visão que tinha sobre a surdez, descobrindo e adquirindo novos conhecimentos, muitos deles por meio de curso em EaD, a exemplo do curso que realizei por meio do Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (AVEA), cujos encontros presenciais se realizavam a cada 15 dias no auditório do Centro de Comunicação e Expressão (CCE) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Assim, graduei-me em Letras com habilitação em Libras no ano de 2011. Entretanto, vale salientar que iniciei a minha carreira como docente universitária em 2008, primeiro na universidade particular UniFil e depois na Universidade Estadual de Londrina (UEL). Neste local também atuei por dois anos como contratada no

² Vale esclarecer que essa forma de certificação só ocorreria até o ano de 2015 e já não é mais válida como requisito para as funções de professor ou intérprete, pois em conformidade com o Decreto 5.626/05 deveria ocorrer até em 10 anos após a promulgação do decreto, sendo um meio de suprir a falta de profissionais enquanto não houvessem licenciados ou bacharéis na área.

regime de trabalho temporário e em 2012 foi efetivada por meio de um concurso público, iniciando a minha carreira acadêmica.

1.5 CARREIRA ACADÊMICA, UM DESAFIO!

Minha atuação como docente surda da Universidade que me permitiu um envolvimento maior com alunos ouvintes, em vários cursos de licenciatura, como também nos de bacharelado, os quais são agrupados em turmas especiais. Devido à minha experiência como docente universitária tanto na universidade particular como na pública, procuro compreender a vida do docente do ensino superior como um desafio diário. Para o meu trabalho, nunca contei com a presença de um Tradutor/Intérprete de Língua de Sinais (TILS), em virtude de a universidade ainda não ter contratado esse profissional, salvo em algumas ocasiões em que pude contar com a ajuda de intérpretes voluntários.

No início tive dificuldades em lidar com as turmas, pois elas eram mais numerosas do que as atuais, hoje não é permitido ultrapassar o número de 30 alunos por turma, devido à resolução CEPE/CA nº 030/2012, atribuída à Universidade Estadual da cidade de Londrina, que tem como objetivo estabelecer diretrizes de inserção da disciplina de Libras nos Projetos Pedagógicos de Cursos de graduação da Universidade. De acordo com essa resolução, nas aulas práticas a quantidade de alunos deve ser reduzida a 26 graduandos.

Com o tempo fui criando estratégias de ensino que me permitem atuar sem a presença do profissional TILS. Durante aulas práticas que ministrei, os alunos me compreenderam e sempre procurei ter uma relação amistosa com eles. Para a parte teórica encaminhei textos relacionados ao conteúdo programático para uma prévia leitura e as dúvidas eram dialogadas em sala de aula.

A parte prática permite aos alunos ouvintes conhecer e praticar um pouco da Libras, apenas o básico, devido à carga horária dos cursos ser muito pequena; conhecimento necessário para entender e saber como lidar e se comunicar com o sujeito surdo em diferentes situações. Para reforçar a compreensão e aplicação dos conteúdos ministrados, organizo, quando possível, visitas à escola do ILES, que permite aos alunos ouvintes a busca da experiência visual na comunicação com os alunos surdos. Ainda para complementar essas práticas, sugiro aos alunos que realizem consultas em dicionários de Libras, baixem aplicativos no celular, além de

estimular a participação deles em cursos de Libras de níveis básico e intermediário. Assim, vou buscando, no dia a dia, estratégias que me permitam melhorar a metodologia de ensino da Libras como segunda língua (L2) para alunos ouvintes.

São essas vivências e o compromisso com a educação que me levaram a refletir sobre os rumos do ensino da Libras, a começar pela formação do docente na área de Libras. Foi nesse contexto que surgiram as primeiras inquietações que deram origem a essa pesquisa, as quais serão explicitadas no próximo capítulo.

2 JUSTIFICATIVA E PROBLEMA DE PESQUISA

Esse trabalho propõe estudar a formação de professores, em nível de Pós-Graduação *lato sensu*, que escolheram atuar com alunos surdos proporcionando um ensino bilíngue tal como prevê a legislação vigente no Brasil.

Para um melhor entendimento do tema, faz-se necessário um esclarecimento a respeito da diferença entre os dois tipos de Pós-Graduação: *Stricto Sensu* e *Lato Sensu*. No primeiro incluem-se o mestrado e o doutorado, que são atividades regulares acadêmicas e conferem o diploma de mestre e doutor. No segundo, inscrevem-se os cursos de aperfeiçoamento técnico, prático e profissional, exigindo o diploma de graduação, e têm como estratégia aprofundar os conhecimentos adquiridos na graduação.

Diante da diversidade de cursos de Pós-Graduação *lato sensu* em Educação no Brasil, como se pode verificar no sítio do Ministério da Educação (<http://emec.mec.gov.br/>), assim o presente tema está focado no curso de Pós-Graduação em Língua Brasileira de Sinais, nível de especialização *lato sensu*.

A escolha do tema foi inspirada na minha trajetória de vida pessoal, acadêmica e profissional, pois como pessoa surda e docente universitária, também ministrei cursos de Pós-Graduação *lato sensu* na área de Surdez, com ênfase na Libras.

Foi a partir do contato e participação nesses cursos que passei a observar o perfil dos discentes, tanto ouvintes quanto surdos, que nele ingressavam, muitas vezes em razão da determinação do Decreto 5.626/05, que exigia que os professores tivessem conhecimento e prática em Libras. Passei a ser movida por uma inquietação que muitos dos formandos que recebem o título de especialistas ou pós-graduados em Libras possuem pouco domínio e conhecimentos básicos a respeito da língua em questão, o que se pode verificar pela pouca fluência na prática, salvo algumas exceções, seja por motivos de pouco contato com pessoas surdas, carga horária, prática insuficiente na formação, pouca ou nenhuma atuação na área, ou outros fatores desconhecidos. Isso me levou a pesquisar e aprofundar cada vez mais e compreender quais fatores que envolviam o curso e interferiam no desempenho desses cursistas; além da própria estrutura do curso se estaria adequada, de acordo com o preconizado na legislação, à formação de professores para atuarem no ensino bilíngue de surdos.

Ainda é possível constatar pelo discurso na mídia e redes sociais propagandas de cursos de Pós-Graduação em Libras, que são divulgadas nos sítios dos próprios cursos que os critérios de seleção não exigem conhecimentos prévios da língua de sinais. Além do mais, a carga horária dos cursos, que varia de um a dois anos, totalizando um número mínimo de 396 horas também revela a hipótese de ser ou não suficiente para o aprendizado, por conta de ser essa carga horária distribuída entre as disciplinas teóricas e práticas, bem como pelo fato de as aulas ocorrerem quinzenalmente, dando pouca oportunidade de imersão na língua. Normalmente esses cursos incluem conteúdos bem diversificados que envolvem questões educacionais, legislação, entre outros. Desse modo, a carga horária de prática da língua torna-se insuficiente para garantir o domínio da Libras pelo discente em tempo hábil.

Não basta ser profissional da área de Libras se não é proficiente, pois para chegar a um nível satisfatório, o profissional de Libras precisa, além de dominar os sinais e a conversação, também ter acesso a outros conteúdos relacionados à estrutura gramatical, domínio do espaço, indispensável para narrativas em Libras, além da expressão corporal, cujo domínio só é possível com muita prática. Tais elementos que vão contribuir com a formação intelectual e acadêmica do futuro profissional.

Tendo em vista que esse profissional irá atuar com alunos surdos, no ensino bilíngue, o curso de especialização em Educação Bilíngue precisa estar estruturado de modo a subsidiar o trabalho docente, para que esses possam ter capacidade de proporcionar a construção dos conhecimentos adquiridos para os estudantes surdos no ensino bilíngue.

No que se refere ao ensino bilíngue, o Decreto 5.626/05, em seu capítulo VI, menciona como deve ser a oferta desse ensino e como deve ser organizado, de acordo com os diferentes níveis de ensino, sendo que para a educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental prevê a presença do professor bilíngue e nos demais níveis do Ensino Básico, a presença de intérpretes e professores regentes que conheçam a “singularidade linguística dos alunos surdos” (BRASIL, 2005, p. 1).

Com base no referido decreto, a pesquisa de Soares (2013) discute a formação de professores bilíngues na formação inicial. Em busca dos principais desafios encontrados nessa formação, a autora realizou uma pesquisa bibliográfica,

cujos resultados demonstraram ausência de produções que indicassem ações abrangentes promovidas por IES na formação de professores para o ensino bilíngue.

Machado (2012) buscou, em sua tese, problematizar os saberes, as práticas e as experiências que permeiam a formação dos professores de surdos, abarcando a constituição do conceito de educação bilíngue. Teve como objetivo geral compreender o tornar-se professores de surdos com os saberes de experiência constituídos juntamente com os saberes considerados acadêmicos. Para isso, discutiu o processo histórico de formação dos professores de surdos; relacionou o processo histórico e os discursos desenvolvidos nos cursos clássicos de formação; discutiu como as práticas bilíngues constituíam o conceito; e analisou, por meio das narrativas dos professores, como as formações iniciais e continuadas os tornavam professores de surdos e constituíam as práticas bilíngues. Os resultados demonstraram que ainda há equívocos graves, quando se confundem as funções dos novos profissionais que aparecem nesse processo: o intérprete de Língua de Sinais e o professor bilíngue.

Schubert (2017) procurou em sua tese desvelar a existência de bilinguismo nas políticas de inclusão, que possibilite formação de professores para surdos e efetivação da educação bilíngue em Libras-Língua portuguesa. Para isso, verificou se o bilinguismo se faz presente nas políticas de inclusão para a formação de professores; interpelou os cursos de formação de professores, nomeadamente os de Pedagogia em Curitiba e Região Metropolitana no Estado do Paraná, quanto à presença do componente curricular Libras e educação bilíngue; e analisou a realidade de professores que trabalhavam com surdos, para constatar se havia consonância com as políticas e se o bilinguismo para surdos está na formação continuada e nas práticas em sala de aula, suas condições, limites e possibilidades.

Como resultados, constatou que as políticas de inclusão favoreceram os debates sobre o bilinguismo na educação e formação de professores, mas ainda não garantiram a Libras como língua materna ou língua de referência para os surdos brasileiros e quando defendida desse modo, é tensionada pela hegemonia da língua oral do país. Quanto à língua de sinais na formação de professores, é apresentada, predominantemente, como instrumento de acesso à Língua Portuguesa, mas não como primeira língua para as mediações educacionais dos surdos. Destacou, no entanto, que já havia cursos de formação bilíngue, no que se destaca o trabalho do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

Tendo como referência as pesquisas mencionadas acima, as quais tiveram como foco a formação de professores para a Educação de Surdos, neste trabalho será analisado um curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* na área de Libras de uma instituição particular, no interior do Paraná. A escolha pela referida instituição se deve ao fato de ela estar entre as primeiras a ofertar essa formação no Estado do Paraná.

Sendo assim, o objetivo geral dessa pesquisa é:

Verificar se o curso de especialização em Libras está estruturado de modo a subsidiar o trabalho docente para o ensino bilíngue de surdos, de modo que possam proporcionar a construção dos conhecimentos adquiridos para estudantes surdos, bem como as expectativas dos cursistas ao buscarem o referido curso.

Os Objetivos Específicos:

- Verificar no Projeto Político Pedagógico do curso, os conhecimentos ou habilidades previstas para a formação dos estudantes.
- Analisar o perfil dos alunos do curso de Pós-Graduação de acordo com sua trajetória acadêmica e profissional, e de suas expectativas de atuação na área.
- Averiguar a relação do curso e perfil dos estudantes de acordo com as determinações do Decreto 5.626/05.

Para isso, faz-se necessário conhecer o programa deste curso de Pós-Graduação *Lato Sensu*, identificando os aspectos voltados à formação do professor bilíngue. A análise do perfil dos alunos que frequentam as disciplinas no curso de Pós-Graduação levará em conta o fato de eles serem ouvintes ou surdos, bem como sua trajetória acadêmica e profissional, se são ou não professores atuantes na educação de surdos. Além disso, será feito um levantamento de suas expectativas ao buscarem a formação em Libras.

No próximo capítulo, trazemos na fundamentação teóricas as temáticas que envolvem essa pesquisa, procurando contemplar temas relacionados a Formação de Professores, de modo geral e formação continuada; panorama dos cursos de Pós-Graduação no Brasil; Tendências Pedagógicas na Educação de Surdos, analisando as diferentes tendências educacionais para surdos ao longo do tempo, até se chegar à proposta bilíngue; e a formação do professor bilíngue.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo vamos abordar tópicos relacionados à formação de professores em seus diferentes aspectos, contemplando a formação inicial, em nível de graduação e a formação continuada por meio da Pós-Graduação *lato sensu*. Traremos, portanto, um breve panorama do surgimento dos cursos de Pós-Graduação no Brasil, destacando o parecer CFE 977/65. Por fim, enfatizamos a formação do professor bilíngue para surdos, fazendo, para isso, uma retomada histórica das tendências pedagógicas que precederam a proposta de ensino bilíngue.

3.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A formação docente é uma temática que não se esgota, sendo uma das principais discussões em eventos e cursos voltados a área da Educação.

Conforme Imbernón (2010), o avanço na formação teórica e prática dos professores foi de grande importância e ocorreu em poucos anos. Mas a preocupação com esta formação é bem mais antiga:

Assim, a formação inicial de professores foi exercida, de uma forma ou de outra, desde a Antiguidade, desde o momento em que alguém decidiu que outros educariam seus filhos e esses outros tiveram que se preocupar em fazê-lo. Mas a inquietação de saber como (na formação inicial e principalmente na continuada), de que maneira, com quais conhecimentos, com quais modelos, quais modalidades de formação são mais inovadoras e, sobretudo, a inquietação de ter consciência de que a teoria e a prática da formação devem ser revisadas e atualizadas nos tempos atuais é muito mais recente. (IMBERNÓN, 2010, p. 13).

Nota-se, contudo, tanto em depoimentos de especialistas quanto em publicações de renomados estudiosos que há uma angústia em relação à qualidade da educação brasileira. Isso é percebido de várias formas como em avaliações do ensino nos diversos níveis da Educação Básica e Superior, no número de crianças e adolescentes fora da escola, no índice de analfabetismo e, principalmente, no nível de conhecimento que a população possui em relação aos diversos temas de interesse social.

A constatação desse desconforto com o baixo nível de conhecimento é evidenciada principalmente pela imprensa: escrita, falada, televisiva e digital; fato

que reforça um sentimento das pessoas em relação ao despreparo para decisões políticas importantes, como o voto para a escolha dos seus representantes.

Sabe-se que as causas da falta de qualidade na educação são diversas, mas o fator que se destaca e que vem ao encontro do tema deste trabalho é a pouca valorização do docente no país e a formação descontextualizada dos professores. Sendo assim, entende-se que um dos principais investimentos na busca de um ensino de qualidade é a formação dos profissionais que optaram por serem multiplicadores de conhecimento, os educadores.

A desvalorização docente, ao longo da história, levou a uma banalização dessa profissão, quando muitos a ela ocorriam como forma de “bico” ou complementação salarial, mesmo sem ter a qualificação específica em lei, no caso a licenciatura plena ou curta.

Ainda hoje, muitas são as críticas em relação a não valorização do professor. Além disso, somam-se o fato de que as condições de trabalho estão cada vez mais precárias. Essa precarização do trabalho docente é também expressa por Abdalla (2012), nas condições de trabalho devido à falta de investimento público na estrutura física e pedagógica da escola pública.

No que se refere à formação inicial do professor, deve-se considerar os aspectos éticos, voltados às relações humanas que serão tecidas no cotidiano escolar, visando à transformação social.

O processo formativo do professor não se encerra em sua formação inicial, pois necessita estar em contato constante com o conhecimento, que é revisto, continuamente, no âmbito acadêmico, relacionando-o com sua prática cotidiana no espaço escolar, quando já em serviço. Sendo assim, sua formação deve ser permanente.

Isaia (2006, p. 67) considera que “a formação permanente, para se consolidar, precisa ser entendida como um processo organizado, sistemático e intencional, [...]”. Sendo assim, a busca constante pelo conhecimento e a especialização podem se efetivar em cursos de formação continuada.

3.1.1 Formação Continuada de Professores

Considerando a relevância dos cursos de formação continuada, vale destacar que essa também carece de discussões, reflexões acerca de políticas que visem avanços nessa formação de modo a refletir na qualidade do ensino.

Imbernón (2010) considera que não se pode negar que existem iniciativas funcionando no que diz respeito à Formação Continuada de Professores, mas que uma mudança é necessária. Para ele, os últimos anos e, principalmente, o período que começa no início de Século XXI até agora, significou um retrocesso neste tema. A contribuição positiva, nos últimos 30 anos do século XX, segundo o autor, teve um caráter muito mais teórico do que prático. Não faltaram críticas, análises, conceitos, estudos e teorias, mas que certamente, na sua grande maioria, não saíram do papel.

Ninguém pode negar que os contextos sociais e educacionais, que condicionam todo o ato social e, portanto, a formação, mudaram muito. Embora se fale mais disso agora, sempre ocorreram mudanças. Todas as gerações tiveram a sensação de que as mudanças foram vertiginosas, mas, com certeza, nas últimas décadas elas foram bruscas e deixaram muitas pessoas na ignorância, no desconcerto e, porque não, em uma nova pobreza material e intelectual. Muitas delas eram incipientes, quando no século passado institucionalizou-se, na maioria dos países, a formação continuada. (IMBERNÓN, 2010, p. 8).

O escritor ressalta que as tentativas de mudança giraram, em grande parte, pelos contextos econômicos, de globalização, de tecnologia, de comunicação, cultura, entre outros aspectos, inclusive na constante discriminação feminista.

Se focarmos no campo do professor, poderemos perceber uma falta de delimitação clara de suas funções, que implica a demanda de soluções dos problemas derivados do contexto social e o aumento de exigências e competências no campo da educação, com a conseqüente intensificação do trabalho educacional - o que coloca a educação no ponto de vista das críticas sociais e educativas. (IMBERNÓN, 2010, p. 8).

Escrito a partir da sexta versão do Congresso Estadual Paulista sobre Formação de educadores, o livro “Formação de Educadores Desafios e Perspectivas” traz uma mostra do modelo de debate que se tem a respeito do tema em todo o país, desde o século passado. A obra trata dos modelos ideais de atuação dos docentes, de produção e disseminação da leitura nas escolas e de tudo

que pode contribuir para que se tenham professores mais reflexivos e preocupados com a formação integral do aluno.

Barbosa (2003, p. 11), ao comparar esse evento ao que havia ocorrido em 1994, faz uma análise sobre as mudanças alcançadas durante este período “longe estávamos e longe estamos de tê-las alcançado. A persistência da meditação dos congressos diz muito acerca dos investimentos intelectuais que, no país, têm sido feitos para alcançar ‘novas respostas’ ao problema da formação dos educadores”.

A escritora contextualiza:

Historicamente no Brasil, sabemos, a questão da formação dos educadores foi alvo de investimentos significativos e de omissões de igual peso entre nós. Do alerta de Caetano de Campos, ao buscar concretizar reformas capazes de tornar realidade o espírito da República brasileira, bradando assim pelo reconhecimento da importância dos professores em qualquer projeto de melhoria da nação, ao “estranho” lugar hoje atribuído aos profissionais que, só no discurso, têm seu papel valorizado e reconhecem na prática as mais “violentas agruras da profissão docente” para o “exercício decente de sua profissão”, não se pode dizer que tenham faltado propostas. (BARBOSA, 2003, p. 11).

A matéria publicada pelo jornal O Globo (VIEIRA, 2014, sem paginação), com o título “Baixa formação continuada desmotiva professores no Brasil, diz estudo”, destaca uma pesquisa do Instituto Ayrton Senna que revelou que “Mais de 70% das atividades de formação continuada de professores no Brasil têm baixa eficácia e aplicabilidade, deixando o docente desmotivado e sem tempo para continuar com os estudos. Os métodos mais eficazes, as tutorias, são adotados apenas por 2% das escolas do país”. O estudo inédito foi realizado em parceria com o The Boston Consulting Group (BCG).

Em uma das perguntas, foi pedido para que profissionais da área dessem notas de 1 a 5 para os principais desafios da formação continuada, sendo 5 o grau máximo de dificuldade. No topo da lista tanto de professores quanto de diretores ficou a “lacuna de incentivos”, com média geral de 2,9. De acordo com o estudo, isso seria decorrente da baixa percepção por parte de professores e diretores de que a continuação dos estudos pode lhes proporcionar ascensão profissional. (VIEIRA, 2014, sem paginação).

Para o cientista político, Daniel Cara (2014, sem paginação), ouvido na mesma matéria, entre os principais problemas sofridos pelos educadores está a troca de governos municipais, estaduais e federal, o que para ele prejudica no

sentido de faltar continuidade nos planos. “É uma formação descontinuada”, critica o especialista.

Não se pode deixar de lado uma reflexão muito simples de que a formação continuada de um profissional e, principalmente, do professor - que precisa se especializar para construir conhecimento da melhor forma - também requer dedicação e esforço pessoal, além do entendimento de que a formação de uma pessoa sempre será influenciada pelo meio onde ela convive.

Como se passa da formação isolada à formação comunitária? É preciso superar a antinomia família-comunidade-professor. O que existe fora da instituição educacional deve ser um aliado, não um inimigo. A formação conjunta com a comunidade perfila-se, nos diversos contextos educativos e sociais, como uma das alternativas às difíceis situações problemáticas da educação atual e, principalmente, à exclusão social de uma parte da humanidade. (IMBERNÓN, 2010, p. 11).

A perspectiva clássica da formação continuada é evidenciada por Candau (2003), enfatizando também que o tema está em debate sempre, em todos os tempos.

A ênfase é posta na “reciclagem” dos professores. Como o próprio nome indica “reciclar significa refazer o ciclo”, voltar e atualizar a formação recebida. Uma vez na atividade profissional, o professor em determinados momentos realiza atividades específicas, e em geral volta à universidade para fazer cursos de diferentes níveis, de aperfeiçoamento, especialização, Pós-Graduação – não só *latu sensu* mas também *stricto sensu*. Outras possibilidades de reciclagem podem ser a frequência a cursos promovidos pelas próprias secretarias de educação e/ou a participação em simpósios, congressos, encontros orientados de alguma forma a seu desenvolvimento profissional. (CANDAU, 2003, p. 141, grifo do autor).

Assim, percebe-se que existe unanimidade no discurso da necessidade de ampliação e aprofundamento da Formação Continuada de Professores, pois o exercício de uma prática pedagógica de qualidade está ligado à formação e o aperfeiçoamento de conhecimentos, teóricos e práticos, por parte dos docentes. Não seria exagero dizer que um plano bem estruturado de Formação Continuada pode se transformar numa poderosa ferramenta de mudança radical na direção da aprendizagem, fortalecendo vínculos entre professores e alunos, o que habilita o desenvolvimento de todos e redimensiona os seus papéis na sociedade.

Considerando que o estudo de caso foi desenvolvido em um curso de Pós-Graduação, o subcapítulo a seguir trata da origem, surgimento, reconhecimento e legislação adequada dos cursos de Pós-Graduação no Brasil.

3.1.2 Surgimento dos Cursos de Pós-Graduação no Brasil – *Lato Sensu*

Neste subcapítulo buscou-se resgatar um pouco da história do aparecimento dos cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* no Brasil, desde a precariedade inicial por falta de informação e norma legal, até o surgimento das primeiras leis e o estabelecimento dessa modalidade de ensino pelos órgãos competentes. Entretanto, vale ressaltar que a oferta de trabalhos científicos com esta temática é bastante escassa, enquanto se tem uma vasta fonte de pesquisa relacionada aos cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu*.

O desenvolvimento tecnológico e científico sempre andou de mãos dadas com a expansão do conhecimento. Por esta razão, a necessidade de aperfeiçoamento depois da graduação já se fazia necessária desde o surgimento do nível universitário no país.

Segundo Bayma (1994), a década de 20 foi marcada por importantes fatos na busca do conhecimento. Neste período, foi criada a primeira instituição de ensino superior do Brasil, a Universidade do Rio de Janeiro, e promulgada a Reforma de Ensino Rocha Vaz, em 13 de janeiro de 1925, por meio do Decreto nº 16.782-A.

Este decreto criou o Curso Especial de Higiene e Saúde Pública, cujo o objetivo era o aperfeiçoamento técnico dos médicos que viessem a desempenhar funções sanitárias. Tratava-se de um curso de especialização do ensino médio, dirigido pelo diretor do Instituto Oswaldo Cruz e professado pelos técnicos do referido instituto, designados pelo diretor. (BAYMA, 1994, p. 20).

O mesmo decreto, conforme a autora, também abre a possibilidade, mesmo que de forma facultativa, de os professores catedráticos de qualquer instituição de ensino superior poderem realizar cursos de aperfeiçoamento, remunerados ou não, nos estabelecimentos oficiais de ensino. Sendo assim, o referido decreto deixa evidente que se está tratando do que conhecemos hoje como Cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu*.

A década de 30 foi marcada pela Revolução, o fim da República Velha e o início do governo de Getúlio Vargas, no qual a industrialização e a política econômica adotada culminaram em mudanças urgentes na área da educação para adequá-la à nova realidade do país.

Na primeira fase do governo de Vargas, é importante registrar a reforma do ensino superior e a criação de instituições como a Escola Livre de Sociologia e Política, em São Paulo, a Universidade de São Paulo e a Universidade do Distrito Federal.

No que diz respeito aos cursos de especialização e aperfeiçoamento, a reforma de 1931 é rica em considerações sobre esses tipos de cursos. Em seu artigo 35 menciona os vários cursos oferecidos nos estabelecimentos de ensino superior, incluindo os cursos de especialização e aperfeiçoamento. (BAYMA, 1994, p. 21).

Assim, é possível perceber que já naquela época havia a intenção de diferenciar os dois tipos de cursos, sendo que aos de aperfeiçoamento era atribuído o objetivo de ampliar os conhecimentos científicos em algumas áreas e na especialização aprofundar esses conhecimentos. A mentalidade pragmática e tecnológica surgida com a II Guerra Mundial culminou na criação do Senai e o Senac, voltados para preparar profissionais para o trabalho.

Após o fim da Era Vargas, a democratização se fortalece e cresce a necessidade de forças de trabalho. Essa ideologia, que incentivou a Constituição de 1934, está presente também na Constituição de 1946. Assim, surge pela primeira vez o termo Pós-Graduação no Decreto nº 21.231, de 18 de junho de 1946, cujos artigos 73, 74, 76 e 77 tratam dos cursos de aperfeiçoamento, especialização, Pós-Graduação e doutorado, são caracterizados, respectivamente, nos seguintes artigos:

Art. 73. Os cursos de aperfeiçoamento serão destinados a revisão e desenvolvimento dos estudos feitos nos cursos normais, pela forma estabelecida no regimento.

Art. 74. Os cursos de especialização serão os destinados a ministrar conhecimentos aprofundados nos diferentes ramos de estudos filosóficos, científicos, artísticos ou técnicos, pela forma estabelecida no regimento e de acordo com programas previamente aprovados pela Congregação.

Art. 75. Os cursos de extensão serão destinados a difusão cultural nos diferentes setores que possam oferecer interesse geral.

Art. 76. Os cursos de Pós-Graduação, destinados aos diplomados, terão por fim especial a formação sistemática de especialização profissional, de acordo com o que for estabelecido pelo regimento. (BRASIL, 1946, sem paginação).

Observa-se que o texto dos artigos ainda deixa margem para muitas discussões, pois o arts. 73 e o 74 não mencionam a exigência de graduação para realizar os cursos de aperfeiçoamento ou de especialização.

Para Newton Sucupira (*apud* BAYMA, 1995), a concepção de Pós-Graduação trazida pelo decreto é inadequada porque o documento restringiu esse tipo de curso à formação profissional. Essa fixação foi verificada nos cursos superiores brasileiros nos anos que se seguiram, passando a ter mudanças de interpretação no final da década de 50, quando a ideia de fazer da universidade, centros de ensino e pesquisa, já era concebida.

No pós-guerra, várias foram as iniciativas adotadas no sentido de estimular o desenvolvimento de pesquisas científicas nas universidades, as quais resultaram na criação de institutos de pesquisa. Alguns desses institutos contavam em seus quadros com pessoal altamente qualificado e promoviam cursos de especialização que vieram a dar origem aos primeiros cursos de mestrado e doutorado no Brasil, que datam dos primeiros anos da década de 60. (BAYMA, 1995, p. 23).

A década de 50 foi caracterizada pela morosidade, no que diz respeito à elaboração da Lei nº 4.024, pois durante o seu processo de criação sobram impasses e divergências. Nessa década foi ressaltada a ideologia nacional-desenvolvimentista com suas principais ideias surgindo a partir do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB).

No início dos anos 60, segundo Sucupira (1980), há outros marcos a serem destacados, a criação da Fundação Universidade de Brasília e o aparecimento da ideia de Pós-Graduação como atividade regular e permanente da universidade.

Os primeiros cursos brasileiros de Pós-Graduação surgiram no início da década de 60, tendo como precursoras a Universidade Federal de Viçosa, a Universidade Federal do Rio de Janeiro (Universidade do Brasil, naquela época) e o Instituto de Tecnologia da Aeronáutica (ITA).

A década entre os anos de 1950 e 1960 também foi marcada pelos 10 primeiros anos da Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), cuja criação deu-se pelo contexto de desenvolvimento político-econômico-social que o país vivia. Para o doutor em Educação pela PUC-Rio, Fernando César Ferreira Gouvêa (2012, p. 376), este momento “constituiu um pano de fundo de significativa importância para o entendimento e a contextualização do momento de criação dessa instituição”.

Nesse contexto contraditório, que passou a conviver com os sérios problemas resultantes do rápido crescimento industrial, é que se inseriu a problemática questão educacional do País; medidas racionais e práticas foram demandadas para solucionar a inadequação do sistema educacional frente à nova ordem econômica e social emergente. Tal questão teve no intelectual Anísio Teixeira (1900-1971) um dos críticos mais atentos, pois entendia que o desenvolvimento nos diversos campos (econômico, político, social e cultural) não adviria – apenas – da prática de uma intervenção estatal na economia, mas sim de uma intervenção que procedesse às necessárias e prementes reformas no sistema nacional de ensino em uma perspectiva de adequação do processo educacional à nova etapa de desenvolvimento econômico. (GOUVÊA, 2012, p. 376).

Já o professor doutor em Educação, Carlos Roberto Jamil Cury (2005), no artigo “Quadragésimo ano do parecer CFE 977/65”, publicado na Edição de nº 30 da Revista Brasileira de Educação, diz que até os dias de hoje, a Capes continua sendo de grande relevância para as instituições formadoras de docentes e pesquisadores, mesmo que antes da consolidação das universidades públicas federais e estaduais fossem poucas as universidades brasileiras que possibilitassem estudos de Pós-Graduação.

A criação específica da Pós-Graduação teve um dos seus momentos mais significativos na fundação da Universidade de Brasília (UnB), pela Lei 3.998, de 15 de dezembro de 1961 (CURY, 2005).

O desenvolvimento do sistema nacional de programas de mestrado e doutorado tem seu ponto de partida de aceleração em fins da década dos anos 60, dentro de um quadro que, moldado pelo movimento revolucionário de 1964, estabeleceu uma nova ordem política que, por ações rápidas e efetivas, pretendia apresentar resultados que justificassem sua implantação, particularmente no domínio econômico. (CURY, 2005 *apud* MARTINS, 1991, p. 94).

As funções da Capes foram alteradas somente em 1982, a partir do decreto 86.816. A estrutura definida nesse decreto se mantém até os dias de hoje e, entre outras finalidades, o órgão serve para:

- II - Elaborar o Plano Nacional de Pós-Graduação bem como acompanhar e coordenar a sua execução; [...]
- V – Acompanhar e avaliar os cursos de Pós-Graduação e a interação entre ensino e pesquisa; [...]
- VIII - manter intercâmbio e contato com outros órgãos da administração pública ou com entidades privadas, inclusive internacionais ou estrangeiras, visando a celebração de convênios, acordos, contratos e ajustes relativos à Pós-Graduação e aperfeiçoamento de pessoal de nível superior, obedecidas as diretrizes estabelecidas pela Secretaria Geral do MEC, relativas aos assuntos internacionais. (BRASIL, 1982, sem paginação).

Duas iniciativas concorreram para o desenvolvimento da Pós-Graduação no Brasil, a homologação do parecer CFE 977/65 e a criação do Grupo de Trabalho para a Reforma Universitária (GTRU). O tópico seguinte descreve os assuntos de forma objetiva.

3.1.3 Contribuição do Parecer CFE 977/65

O parecer CFE 977/65 chegou para definir a Pós-Graduação no Brasil, seus níveis e finalidades. Além do seu relator, Newton Sucupira, o parecer também foi assinado por diversas personalidades da Câmara de Ensino Superior (CES) e conhecedores da educação no cenário brasileiro: Clóvis Salgado, José Barreto Filho, Maurício Rocha e Silva, Durmeval Trigueiro Mendes, Alceu Amoroso Lima, Anísio Teixeira, Valnir Chagas e Rubens Maciel. Na época, a câmara tinha como seu presidente Ferreira de Almeida Júnior.

A homologação do parecer CFE 977/65 foi realizada pelo Ministro da Educação, em 06 de janeiro de 1966, e publicada no Diário Oficial da União no dia 20 de janeiro do mesmo ano. Além da introdução referente ao Ministério da Educação e Cultura, o parecer possui sete tópicos que definem a regulamentação da Pós-Graduação pelo CFE: a origem da Pós-Graduação, sua necessidade, seu conceito, o exemplo da Pós-Graduação nos Estados Unidos, a Pós-Graduação na Lei de Diretrizes de Bases, a relação com o Estatuto do Magistério e a definição e características do mestrado e doutorado.

Do ponto de vista oficial, o documento continua sendo a principal referência da Pós-Graduação no país. Para Cury (2005), desde 1950 havia um desejo de reforma universitária por parte de diversos intelectuais e grupo sociais, como os movimentos estudantis. Essa ação foi freada pelo regime militar, com a eliminação de fóruns plurais e abertos a discussões dos problemas.

Em 02 de julho de 1968 foi criado o Grupo de Trabalho para a Reforma Universitária (GTRU). Conforme Bayma (1994), o GTRU elaborou um amplo relatório sobre o estudo superior brasileiro, que culminou com a Lei 5.540/68. Um dos pontos mais relevantes do relatório foi a concepção de universidade.

O GTRU ciente das dificuldades para a implantação do sistema de Pós-Graduação no Brasil, em face da escassez de instituições que promovessem cursos desse nível e do número restrito de professores

qualificados, mas confiante na possibilidade de dar início à implantação sistemática desses cursos, sugeriu a instalação de centros regionais de Pós-Graduação, sob a coordenação do CNPq. Esses centros deveriam ser instalados em universidades que houvessem atingido o grau mínimo de exigência para o desenvolvimento dos cursos de Pós-Graduação. (BAYMA, 1994, p. 26).

O processo de institucionalização da Pós-Graduação teve mais um capítulo importante em 09 de novembro de 1986, com a aprovação do III Plano Nacional de Pós-Graduação para o período que se estendia até 1989. Este plano dá conta de que ainda existe uma demanda reprimida desse tipo de curso. Também traz à luz problemas como a falta de valorização das atividades pedagógicas de algumas áreas.

Para Bayma (1994), sabe-se, portanto, que os cursos de Pós-Graduação *Latu Sensu* trazem benefícios às instituições de ensino, possibilitando a captação de recursos que poderiam ser utilizados para programas relevantes de ensino, mas são deficitários.

A qualidade dos cursos depende das instituições que os desenvolvem e dos alunos que os escolhem. Cabe às instituições que promovem cursos contar com um corpo de professores qualificados e infraestrutura adequada, e ao aluno reivindicar cursos de qualidade, denunciando, se for o caso, a instituição ao CFE se o curso estiver amparado pela Resolução nº 12/83 (BAYMA, 1993).

Dentro desta perspectiva, as universidades começaram a se organizar para oferecer cursos a nível de especialização voltados para a área de Educação Especial e inclusiva.

No que se refere à escolarização de alunos surdos, Antunes, Nascimento e Silva (2013) constataram, ao analisar a formação de professores, bem como os desafios para a docência junto a esses alunos, que uma das possibilidades de superação das dificuldades apresentadas está no desejo de aprender, estudar e refletir coletivamente, com vistas a aperfeiçoar a prática. Daí a relevância dos cursos de Especialização na área da Educação de surdos, visto que muitos buscam esse aperfeiçoamento profissional. Mesmo as pessoas sem experiência que buscam a Especialização com a intenção de se inserirem nesse campo profissional são beneficiadas pela interação com os mais experientes e suas motivações se reforçam.

Vale ressaltar que a busca por esse campo específico da surdez tem sido crescente nos últimos anos, tendo em vista as políticas que favoreceram a educação de surdos, trazendo uma nova demanda de formação de profissionais para essa área como professores bilíngues, tradutores-intérpretes de Libras e professores de Libras.

Com intuito de contextualizar melhor sobre a formação a nível de especialização para a formação em Educação de Surdos, no tópico a seguir discutiremos o percurso dessa Educação, a fim de compreendermos melhor as políticas de Educação bilíngue no contexto atual.

3.2 TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Desde os primórdios, os surdos foram massacrados na história, que os marcara como anormais e deficientes, viam as alteridades, a diferença como inferioridade, oprimindo, desse modo, a participação dos surdos na sociedade. Esse conceito de inferioridade se perpetuou por muitos anos. O desconhecimento do povo surdo, sua língua, luta e cultura gerou incompreensão e barreira de comunicação.

Na idade moderna houveram avanços na tentativa de alguns dos principais educadores, como Ponce de Léon (1520-1584), o primeiro professor de Surdos na História, que acreditou nas capacidades intelectuais dos surdos; Bonet (1579-1629) que criou o alfabeto digital para educar os surdos; Pereire (1715-1780), que apesar de fluente em língua de sinais, defendia a oralização; e o abade L'Épée, considerado o inventor e pai da Língua de Sinais, o qual usava a LS para ensinar aos surdos conceitos abstratos.

Os anos de estudos e pesquisas mostraram que pouco se foi feito que garantisse uma educação digna e adequada aos surdos. Mostraremos neste texto as principais abordagens de educação de surdos. Cada uma delas tivera um único objetivo: o de educar o surdo, sejam quais fossem os seus métodos. As autoras Moura (2000) e Lacerda (1998) apontam uma análise dessas abordagens como vemos a seguir.

3.2.1 Oralismo

Uma das primeiras abordagens na educação de surdos foi oralista. O oralismo, conhecido como um método alemão, tinha como função ensinar o surdo a usar a linguagem oral, partindo do pressuposto de que o pensamento só era possível de se desenvolver por essa via. Os educadores que defendiam este método negavam qualquer outro tipo de estudo e eram totalmente contra a língua dos sinais, pois os mesmos acreditavam que a comunicação por sinais atrapalhava os avanços dos alunos e que estes deveriam superar sua surdez, que falassem e se comportassem como se não fossem surdos. A oralização era imposta para que os surdos fossem aceitos socialmente. A linguagem falada é vista como prioritária como forma de comunicação dos surdos e a aprendizagem da linguagem era preconizada como indispensável para o desenvolvimento integral das crianças. Acreditava-se que o uso de gestos e sinais desviava o surdo da aprendizagem da língua oral, que era a mais importante do ponto de vista social. Os sinais e alfabetos digitais, em geral, eram proibidos.

Essa abordagem não apresentou grandes sucessos, pois a maior parte dos surdos profundos não desenvolveu uma fala socialmente satisfatória e, em geral, esse desenvolvimento era parcial e tardio em relação à aquisição de fala apresentada pelos ouvintes, implicando um atraso de desenvolvimento global significativo. Somadas a isso estavam as dificuldades ligadas à aprendizagem da leitura e da escrita: sempre tardia, cheia de problemas, mostrava sujeitos, muitas vezes, apenas parcialmente alfabetizados após anos de escolarização. Muitos estudos apontam para tais problemas, desenvolvidos em diferentes realidades e que acabam revelando sempre o mesmo cenário: sujeitos pouco preparados para o convívio social, com sérias dificuldades de comunicação, de se expressarem sentimentos e ideias, seja oral ou escrita, tornando claro o insucesso pedagógico dessa abordagem.

Devido a essa insatisfação, surge outra abordagem que tentaria “consertar” os estragos do oralismo, a Comunicação Total.

3.2.2 Comunicação Total

Esta abordagem buscou um resgate dos sinais que por muitos anos foi proibido, fato ocorrido no Congresso de Milão, em 1880, com a votação pela oralidade e proibição da língua de sinais.

A Comunicação Total surgiu na década de 70, onde é possível destacar que a abordagem oralista começa a perder forças e ser considerado um método repleto de falhas, que fizera acontecer um atraso na aprendizagem dos surdos.

Essa abordagem consiste na prática de usar sinais, leitura orofacial, amplificação e alfabeto digital para fornecer *inputs* linguísticos para estudantes surdos, ao passo que eles possam expressar-se nas modalidades preferidas. A Comunicação Total tem como objetivo fornecer à criança a possibilidade de desenvolver uma comunicação real com seus familiares, professores e coetâneos, para que possa construir seu mundo interno. A Comunicação Total pode utilizar tanto sinais retirados da língua de sinais usada pela comunidade surda quanto os sinais gramaticais modificados e marcadores para elementos presentes na língua falada (LACERDA, 1998). Alguns estudos entre as décadas de 1970 e 1980, no entanto, apontaram deficiências nesse método de ensino.

Segundo essas análises avaliativas, eles apresentam ainda sérias dificuldades em expressar sentimentos e idéias e comunicar-se em contextos extra-escolares. Em relação à escrita, os problemas apresentados continuam a ser muito importantes, sendo que poucos sujeitos alcançam autonomia nesse modo de produção de linguagem. Observam-se alguns poucos casos bem-sucedidos, mas a grande maioria não consegue atingir níveis acadêmicos satisfatórios para sua faixa etária. (LACERDA, 1998, p. 6).

Apesar de alguns países ainda optarem pelo oralismo ou pela Comunicação Total, estudos recentes vêm reforçando que essas duas abordagens estão muito aquém daquilo que mais se aproxima de uma educação ideal e promissora para os surdos. Veremos a seguir a abordagem que trata do Bilinguismo como um método mais apropriado às reais necessidades dos surdos.

3.2.3 Bilinguismo

O Bilinguismo foi uma das tendências educacionais que teve início na década de 80 depois de muitos anos de tentativas fracassadas do Oralismo e da Comunicação total. Segundo Oliveira e Lima (2010), por muito tempo a escola foi uma instituição que negligenciou os alunos surdos, desde o uso de materiais didáticos desapropriados até a desconsideração das diferenças linguísticas. O Bilinguismo considera o canal visogestual de fundamental importância para a aquisição de linguagem da pessoa surda, cujo objetivo dessa educação bilíngue é que a criança surda possa ter um desenvolvimento cognitivo-linguístico equivalente ao verificado na criança ouvinte, e que possa desenvolver uma relação harmoniosa também com ouvintes, tendo acesso às duas línguas: a língua de sinais e a língua majoritária. Nesse modelo, o que se propõe é que sejam ensinadas duas línguas, a língua de sinais, e, secundariamente, a língua do grupo ouvinte majoritário.

A filosofia Bilíngue possibilita também, que, dada a relação entre o adulto surdo e a criança, esta possa construir uma autoimagem positiva como sujeito surdo, sem perder a possibilidade de se integrar numa comunidade de ouvintes. Essa autoimagem se dará na interação surdo-surdo. Perlin e Strobel (2008) ressaltam esse contato da criança surda com o adulto surdo para a constituição identitária.

O encontro surdo-surdo representa, pois, a possibilidade de troca de significados de constituição de identidades. Assim, o outro igual, o mesmo, é aquele que usa a mesma língua e que consegue construir possibilidades de troca efetiva e compartilhar o processo político que significa e dá sentido. (PERLIN, 2008, p. 25).

Todos os estudos e práticas pedagógicas criadas por diversos autores foram colaborando para favorecer ao surdo tivesse possibilidades de se desenvolver cada vez mais.

Levando em consideração de que a Língua de Sinais é primordial para o aluno surdo, então, não podemos entender a inclusão sem que haja a necessidade da sua permanência, prática e disseminação dentro do ambiente escolar seja ele o ensino regular ou mesmo o especializado. Sendo assim, focamos que, para se possa ter um ensino regular de qualidade, não pode ser negado ao aluno surdo sua

própria forma de comunicação e interação social com o mundo. Isso o faz pertencente ao mundo em que se encontra inserido.

O processo de inclusão dos surdos na esfera educacional ocorreu na década de 90, ainda assim, após essa transformação, os alunos não tiveram um bom aproveitamento devido à defasagem do modelo educacional e falta de preparação dos indivíduos envolvidos. Para Lacerda (2015), são feitas críticas em relação ao papel da inclusão desempenhado no Brasil, visto que se veem a superlotação das salas, docentes mal qualificados e infraestrutura precária, que por si só, compromete a ideia de inclusão.

Assim, com a defasagem no processo de inclusão, os alunos passam a ter dificuldades em acompanhar as aulas ministradas pelos professores, sendo este um problema que afeta alunos surdos de todas as classes sociais. Com desempenho reduzido, devido às dificuldades pedagógicas existentes, os alunos surdos, muitas vezes, acabam sendo rotulados como incapacitados, sendo que são apenas vítimas da ausência de um planejamento do estado nas políticas de inclusão (ROSA, 2009).

Devido a esse e outros fatores, os surdos ficaram reféns de um processo deficitário de educação. Quanto à questão que “o surdo não domina o português”, não se trata da surdez que ele apresenta, mas devido a sua trajetória malsucedida na escola e aos métodos usados pelos professores que o educaram, considerando que por ter a língua de sinais uma estrutura diferente da língua portuguesa, o ensino dessa língua deve corresponder a métodos próprios de ensino de segunda língua, o que só foi pensado mais tarde. Esse ensino de segunda língua (L2) está previsto nas políticas atuais dentro da perspectiva bilíngue, o que discorreremos mais detalhadamente no tópico a seguir.

3.2.4 Educação Bilíngue para Surdos: Aspectos Políticos e Pedagógicos

Paralelamente à escola inclusiva, a educação bilíngue, segundo Moura (2000), apresenta uma abordagem focada no multiculturalismo, movimento esse de valorização dos direitos sociais e culturais das minorias, o que possibilitou a afirmação da cultura surda no mundo.

Esse método defende a utilização de duas línguas na educação dos surdos, sendo a primeira a língua de sinais, visto que a aquisição da linguagem se dá no campo visual, e uma segunda língua, que poderia ser a oral ou escrita. Esse método

foi implantado na Suécia, em 1981, quando obteve bons resultados e disseminou-se no mundo a partir de então.

Na perspectiva levantada pela autora, o Bilinguismo se relaciona com o multiculturalismo na medida em que o surdo tem sua particularidade comunicativa valorizada pela sociedade, sendo visto como um ser possuidor de identidade e direitos sociais, baseando-se em Turner (1994), o qual define cultura como uma política de identidade, erguido como uma nova categoria de direitos humanos coletivos. Assim, a cultura é vista como um lugar de direitos coletivos para a decisão própria de grupos. Vista por este prisma, entende-se que os surdos são possuidores de uma cultura que os diferenciam dos demais, exigindo serem respeitados enquanto indivíduos diferentes, linguisticamente culturais.

Essa abordagem bilíngue propicia que a criança adquira essa linguagem naturalmente sem depender de qualquer tratamento específico, pois se trata de uma língua plena do ponto de vista linguístico. A criança deve ser exposta o mais cedo possível em contato com esse tipo de linguagem, aprendendo a sinalizar tão rapidamente quanto as crianças ouvintes aprendem a falar.

Em reuniões com lideranças políticas foi elaborada nova proposta para essa finalidade, juntamente com o MEC, que convocou as universidades para colaborarem na elaboração dessa proposta. Mesmo com muitas divergências e reclamações, que questionavam a importância da implementação da disciplina de Libras nos cursos de formação do ensino superior, o projeto foi encaminhado para a Casa Civil e após muita expectativa foi aprovado.

No Brasil, a Libras (Língua Brasileira de Sinais) é a língua oficial de modalidade gestual-visual ou espaço-visual, é a língua natural relacionada aos costumes e a cultura da comunidade surda. Seu reconhecimento se deu pela Lei Federal Nº 10.436 de 24, de abril de 2002 (BRASIL, 2002), regulamentada pelo Decreto Nº 5.626 de 22, de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005), fruto de uma árdua luta da comunidade surda, dada a importância da aprovação de um decreto que fortalecesse a lei da Libras.

Conforme a legislação em vigor, a Libras forma um sistema linguístico de transmissão de ideias e acontecimentos naturais da comunidade de indivíduos surdos, com isso, o artigo da Lei 10.436, de 2002, ordena que:

O sistema educacional federal e sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério em seus níveis médio e superior; do ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras, como parte dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, conforme legislação vigente. (BRASIL, 2002, sem paginação).

Amparada e fortalecida pela legislação vigente, a Comunidade Surda, na sua árdua e incansável luta em levar a educação dos Surdos a um patamar no que diz respeito à qualidade do ensino-aprendizagem e à diferença linguística de seus pares, através de seus líderes, representantes do Movimento Surdo engajaram-se numa luta com uma emenda elaborada para que a Educação Bilíngue para Surdos fosse implementada. Esse movimento se deu a partir do ano de 2010 com o tema “Em Defesa da Escola Bilíngue para Surdos”, cujo lema “Nada Sobre Nós sem Nós” enfatiza que a educação tem que ser decidida pela comunidade surda e não por aqueles, segmento de deficiência ou gestores, que tentam impor uma educação sem considerar as reais necessidades dos seus interessados. Essa mobilização ocorreu durante um evento da Conferência Nacional da Educação (CONAE), em 2010, que foi a base do projeto de Lei do PNE (Plano Nacional de Educação), cuja reivindicação era:

Os delegados surdos pediram a inclusão da seguinte emenda ao documento da CONAE 2010, que seria a base para o Projeto de Lei do PNE: Garantia às famílias e aos surdos do direito de optar pela modalidade de ensino mais adequado para o pleno desenvolvimento linguístico, cognitivo, emocional, psíquico, social e cultural de crianças, jovens e adultos, garantindo o acesso à educação bilíngue – utilizando a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a língua portuguesa. (CAMPELLO; REZENDE, 2014, p. 4).

Tais propostas foram rejeitadas, pois, no entender do MEC, reforçava a organização de escolas segregadas e iam na contramão da política de educação inclusiva proposta pelo MEC. Assim, no ano seguinte (2011), com o fechamento de várias escolas de surdos e a ameaça eminente do fechamento do INES (comunicado feito pela diretora de Políticas de Educação Especial), a comunidade surda foi envolta em uma mobilização tão grande que culminou na passeata histórica em Brasília. Eles exigiam o direito de decidir pela educação mais adequada às necessidades dos surdos, direito de serem educados e de aprender diretamente na sua língua de instrução, a Libras.

Vale ressaltar que o INES, além de ser a primeira escola de surdos fundada no Brasil em 26 de setembro de 1857, é considerado o berço da língua de sinais e da cultura surda, e representa, junto com outras entidades, como a Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS) e a Confederação Brasileira de Desportos de Surdos (CBDS), a resistência do povo surdo ao modelo ouvintista, que, na definição de Skliar (1998, p. 15), “é um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte”.

Depois de muitas lutas e intensas negociações para garantir que o texto, em tramitação no Plano Nacional de Educação (PNE), elaborado pela comunidade surda fosse mantido, o mesmo foi aprovado. O texto exigia:

Garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdocegos. (BRASIL, 2010, sem paginação, grifo do autor).

A aprovação desse texto incluso na Meta 4 do PNE (4.7) se deu no Congresso Nacional, em 28 de maio de 2014, e foi sancionado pela Presidente da República, em junho de 2014, através da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Assim, para entender como se propagam essa educação bilíngue em escolas bilíngues ou em salas de aula em escolas inclusivas, onde há alunos surdos inseridos, vejamos o esclarecimento da FENEIS:

- **Escolas bilíngues** (onde a língua de instrução é a Libras e a Língua Portuguesa é ensinada como segunda língua, mediada pela língua de instrução, Libras; essas escolas se instalam em espaços arquitetônicos próprios e nelas devem atuar professores bilíngues, sem mediação por intérpretes e sem a utilização do português sinalizado. Os alunos não precisam estudar no contraturno em classes de Atendimento Educacional Especializado – AEE, dado que a forma de ensino é adequada e não demanda atendimento compensatório);
- **As classes bilíngues** (que podem ocorrer nos municípios em que a quantidade de surdos não justificar a criação de uma escola bilíngue específica para surdos) podem existir na mesma edificação de uma escola inclusiva;
- **Nas escolas inclusivas**, onde o português oral é a língua de instrução, algumas vezes mediada por intérpretes, o aluno surdo tem que estudar dois

períodos, participando do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contraturno e são matriculados duas vezes (dupla matrícula). (FENEIS, 2013, p. 3, grifo nosso).

Pela caracterização dos locais onde se oferta o ensino bilíngue, observa-se que a FENEIS entende que a escola bilíngue é o local mais adequado para essa necessidade, sendo que se faz uma ressalva aos municípios menores em que a quantidade de alunos surdos não for suficiente para a abertura de escolas bilíngues.

Para a comunidade surda, a criação de escolas bilíngues é de extrema importância, devendo as escolas incluir a filosofia bilíngue em seus Projetos Políticos Pedagógicos. A utilização da Libras como língua de instrução favorece um ambiente linguisticamente rico, onde o aluno surdo terá a oportunidade de interagir com os demais sem a necessidade do intérprete. A Educação Bilíngue proporciona aos alunos surdos uma educação verdadeiramente inclusiva, pois, nesse ambiente, seu desenvolvimento assegurará uma educação básica e completa, de igualdade com os alunos ouvintes.

Em uma escola bilíngue, geralmente utilizam-se dois idiomas, tendo um dos idiomas como primeira língua L1 e o outro como segunda língua L2. No caso da Educação bilíngue para surdos, a Libras é a primeira língua e o português a segunda. Além disso, os conteúdos, as provas e outras atividades são ministradas em Libras. Na parte da L2, que é o ensino do português, é importante que sejam abordadas questões gramaticais como a ordem dos termos na frase para que os alunos surdos aprendam a estrutura dessa língua.

O contato com a língua portuguesa deve ser estimulado desde cedo, pois é imprescindível que o aluno surdo consiga dominar o português adquirindo alguma fluência, pelo menos na escrita e compreensão de textos escritos. Nesse sentido, a presença de profissionais surdos é um diferencial, o contato surdo-surdo é fundamental para o desenvolvimento educacional.

Vale ressaltar que a formação do professor bilíngue deveria ser um dos mais importantes elos de ligação entre o professor e o aluno. Mas para que se tenha docentes capazes de preparar indivíduos com conhecimento adequado e senso crítico desenvolvido, o aperfeiçoamento constante é fundamental, pois trata-se da utilização de duas línguas que implicarão numa nova metodologia de trabalho.

3.3 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR BILÍNGUE PARA SURDOS

Quando falamos de formação de professores bilíngues para alunos surdos estamos nos referindo ao Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei 10.436/02, a qual prevê a inclusão da Libras como disciplina curricular nos cursos de formação de professores, tendo em vista o contexto educacional inclusivo, o qual tende a promover a inclusão de alunos surdos em classes comuns do ensino regular. Desse modo, o capítulo II do referido Decreto, especifica quais os cursos que devem incluir a disciplina em seu currículo, como já mencionamos anteriormente, mas vale retomar aqui tais cursos, que são os de Fonoaudiologia, todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial (BRASIL, 2005).

O Decreto 5.626/05 também prevê a formação do profissional que irá ministrar a disciplina de Libras desde a educação infantil até o Ensino Superior. Destacamos a seguir o artigo 4º, do capítulo III, onde o Decreto estabelece que, das séries finais do Ensino Fundamental ao Ensino Superior, a formação de docentes para o ensino de Libras deve se dar em nível superior, “em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua” (BRASIL, 2005, sem paginação).

A partir do Decreto, as Instituições de Ensino Superior no Brasil buscam atender ao dispositivo legal, contratando temporária ou permanentemente professores de Libras que tenham a formação exigida para ministrarem a disciplina.

O curso de Letras/Libras para a formação de professores de Libras foi uma das maiores conquistas da comunidade surda, que, de acordo com o Decreto 5.626/05, determina a inclusão da disciplina da Libras em cursos de formação na graduação. O primeiro vestibular ocorreu no ano 2006, que formou a primeira turma de profissionais, teve em sua maioria professores surdos, pois apesar de muitas contradições em torno dessa polêmica, os surdos ainda exigem prioridade no ensino da Libras, por consideram que essa língua é constituída de aspectos linguísticos e culturais.

Segundo Rebouças (2009), o profissional surdo é o mais habilitado para o ensino da Libras, devido às lutas e reivindicações da comunidade surda que destaca a incontestável experiência visual, fluência e identidade. No entanto, é importante

ressaltar que tais atribuições não são suficientes para justificar um ensino de qualidade, pois, para Imbernón (2010), não existe um modelo único de conceito de qualidade educativa, já que depende da ideia de formação e do ensino que se tem.

Atualmente, vários estados brasileiros estão interessados na criação do curso Bilingue Libras/Português, sejam presenciais ou EaD, em várias esferas educacionais, cujo intuito consiste na formação de profissionais surdos/ouvintes em Educação Bilingue.

Algumas pesquisas revelam que a aprendizagem de crianças surdas em escolas regulares não tem surtido efeitos (LACERDA, 2007), e o Decreto 5.626, de 2005, sugere que esse ingresso deve acontecer mais tarde após as séries iniciais, ao indicar para a Educação Infantil e para os primeiros anos do Ensino Fundamental professores bilíngues, e a presença de interpretes a partir dos anos finais do Ensino Fundamental, bem como para o Ensino Médio, como mostra o Artigo 22 (BRASIL, 2005, sem paginação) a seguir:

Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

I - Escolas e classes de educação bilíngüe, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngües, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

II – Escolas bilíngües ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade lingüística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa.

Entretanto, como afirma Schlünzen (2015, p. 20), “[...] observa-se a existência de um descompasso entre a teoria e a prática no que se refere à inclusão, ou seja, existe um distanciamento entre a lei que a garante e a prática que a nega”. Em relação a Educação de Surdos, não tem sido diferente, na prática se tem negligenciado para as crianças da educação infantil e fundamental I a presença de professores bilíngues.

A criança surda percebe claramente a diferença entre o intérprete e o professor. Trilhando por esse caminho, o ensino bilíngue melhora a vida de alunos surdos, pois permite o mesmo nível de aprendizado das pessoas que não são surdas. A maioria dos alunos surdos, filhos de pais ouvintes, não tem em casa um ambiente lingüístico, o que pode piorar se na escola o ensino não estiver dentro

daquilo que ele necessita para seu aprendizado que deve ser na sua língua, a Libras. O uso da Libras não deve ser restrito às salas de aula, mas deve se dar em todos os ambientes da escola, tornando a vida escolar do aluno inclusivamente favorável e seu processo de aprendizagem ocorrerá de forma linguisticamente natural. De acordo com Quadros (2005, p. 26):

Sendo a língua de sinais brasileira a língua de instrução, os professores surdos (e/ou instrutores surdos) são os que mais dominam a língua. Quando são professores, são os mais indicados para garantirem o processo de aquisição da língua. Mesmo havendo professores ouvintes altamente qualificados e sinalizantes da língua de sinais, eles passam a ter um status diferenciado diante dos professores surdos.

Ainda segundo a autora, a escola bilíngue possibilita um aprendizado enriquecido pela troca entre os pares, permitindo trocas sociais e culturais. O relacionamento com o professor surdo é muito importante, pois o aluno percebe que não está sozinho, que pertence a um grupo.

3.3.1 O Curso de Pedagogia Bilíngue

Para efetivar a política de educação bilíngue prevista pelo Decreto 5.626/05, esse decreto possibilita, ainda, a criação de cursos superiores, a fim de atender a comunidade surda. Estes dois cursos ficam claramente expressos: a licenciatura Letras/LIBRAS ou Letras-LIBRAS/Português, com o objetivo de formar professores para lecionar a Libras desde a 5ª série do ensino fundamental até a educação superior (FRANCO, 2009). No que se refere à educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, o Decreto prevê a criação do curso de Pedagogia Bilíngue LIBRAS/Português.

Conforme destaca Franco (2009), em 21 de outubro de 2004, o INES solicita ao Ministério de Educação uma autorização para a implantação do curso superior de Pedagogia, na modalidade de licenciatura. Segundo a autora:

O curso faz parte do PDI do INES, apresentado para o quadriênio 2004-2008. Todavia, o Ministério assinala a necessidade de o Curso de Pedagogia ser redimensionado para Curso Normal Superior, conforme os ainda vigentes Parecer CNE n.º 133/2001 e Resolução CNE-CP n.º 1/2002. Dessa forma, consta que, em 18 de agosto de 2005, foi autorizado o funcionamento do Curso Normal Superior, licenciatura, habilitações para o Magistério para os anos iniciais do ensino fundamental do INES. (FRANCO, 2009, p. 19).

Após autorização, o primeiro vestibular ocorreu em 2006, dando início ao Curso Normal Superior Bilíngue do INES. Com a homologação, em 15 de maio de 2006, das novas Diretrizes Nacionais para os Cursos de Pedagogia, “a Direção do INES estabeleceu em setembro uma comissão para analisar e propor a viabilidade da opção de se transformar o Curso Normal Superior do INES em Curso de Pedagogia” (FRANCO, 2009, p. 19).

Na página principal do sitio do INES é apresentado o Curso Bilíngue. Pode-se obter na página de apresentação que:

O Curso propicia Licenciatura Plena nas seguintes vertentes: Educação Infantil; Anos Iniciais do Ensino Fundamental, contemplada inclusive a EJA; Magistério das Disciplinas Pedagógicas do Ensino Médio. Aos egressos do Curso, são igualmente garantidos exercícios de funções Extra-Classe dispostas pelo Art. 64 da Lei nº 9394/1996, a saber: administração, orientação e supervisão escolar. (INES, 2007, p. 1).

Segundo Nembri (2012), o Curso Bilíngue de Pedagogia tem processo seletivo próprio, em que são admitidos candidatos surdos e ouvintes. Como requisito, pede-se suficiente fluência na Libras. “Além disso, em todas as suas atividades didático-pedagógicas, o Curso conta com Intérpretes de LIBRAS/Língua Portuguesa”, [...] “São admitidos, anualmente 60 novos estudantes, 30 no período vespertino e 30 no período noturno” (NEMBRI, 2012, p. 23).

Na modalidade online, o curso de Pedagogia Bilíngue foi ofertado em 13 polos, nas cinco macrorregiões do país para estudantes surdos e ouvintes a partir de fevereiro de 2018. O processo seletivo foi realizado com a nota do ENEM. Para isso, foi desenvolvida uma plataforma totalmente bilíngue.

Além do INES, atualmente há outras instituições que ofertam o curso, presencialmente, entre os quais destacamos o Instituto Federal de Educação de Santa Catarina, na cidade de Palhoça, e o Instituto Federal de Educação de Goiás, na cidade de Aparecida de Goiânia.

Em síntese, é importante que a escola bilíngue tenha em seu quadro de profissionais pessoas altamente qualificadas, professores bilíngues, professores surdos e demais profissionais fluentes em Libras. Somente assim o surdo terá assegurado uma educação plena e significativa que resultará nas suas escolhas para um futuro promissor em todos os aspectos culturais e sociais.

Para que a formação do professor bilíngue seja cada vez melhor, entendemos que a avaliação dessa formação em nível de graduação e de Pós-Graduação se faz necessária.

A seguir apresentamos os procedimentos metodológicos que possibilitaram alcançar os resultados previstos nos objetivos dessa pesquisa.

4 METODOLOGIA

4.1 DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Para a realização da pesquisa foi utilizado o método de abordagem qualitativa, tendo em vista a natureza e a peculiaridade da investigação. Optou-se pelo processo investigativo do Estudo de Caso, pois permite compreender fenômenos sociais complexos, preservando-se “[...] as características holísticas e significativas dos acontecimentos da vida real [...]” (YIN, 2005, p. 20). Os fenômenos sociais em questão nesta pesquisa se referem àqueles que interferem na formação do professor na área de Libras, os quais serão detalhados nas análises.

O procedimento da pesquisa consistiu em duas etapas:

1ª Etapa: Foi realizada por meio da análise do programa do curso, com bases científicas nas análises de conteúdo (BARDIN, 2009) e análise documental (CORSETTI, 2006). Nesta fase, foi analisada a ementa, o conteúdo programático, o método e a avaliação do curso, a fim de identificar elementos que concorram para a formação bilíngue.

2ª Etapa: Foi feito um levantamento sobre o perfil de formação acadêmica e profissional dos alunos, bem como de suas expectativas ao buscarem o curso. Para tanto foi aplicado um questionário para os estudantes, surdos e ouvintes, do curso de Pós-Graduação, buscando com esses instrumentos levantar dados relativos à formação e experiência na área:

A elaboração de um questionário consiste basicamente em traduzir os objetivos específicos da pesquisa em itens bem redigidos. Naturalmente, não existem normas rígidas a respeito da elaboração do questionário. Entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra. (GIL, 2002, p. 116).

Desse modo, o questionário (apêndice C), para a realização da pesquisa, visa a contemplar questões claras e objetivas, de forma a demonstrar transparência nas suas intenções e favorecer a confiança entre sujeitos e investigador.

Após a elaboração do questionário, foi enviado um pedido para a coordenação do curso, via E-mail, solicitando autorização para que os alunos pudessem participar da pesquisa. Além disso, foi encaminhada uma Declaração de Concordância dos Serviços Envolvidos e/ou de Instituição. A partir da autorização,

da análise do curso e definição dos entrevistados, foi feita a seleção dos participantes, tendo como norte os conteúdos abordados no programa e a trajetória acadêmica dos alunos escolhidos, buscando contrapor os perfis no momento da análise. Para garantir a confiabilidade dos dados, os envolvidos assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (apêndice A), constando os objetivos e finalidades da pesquisa, juntamente com o questionário, sem identificação do aluno, garantindo o anonimato dos mesmos.

Na análise dos dados, relacionamos as respostas dos alunos, tendo como foco as motivações que os levaram a buscar a formação, com as determinações trazidas pelo decreto e pelo PPP do curso.

De acordo com Bogdan (1991, p. 84), “a análise dos dados verifica-se ao longo de toda a investigação, se bem que seja normalmente nas fases finais que os dados são analisados de forma mais sistemática”. Portanto, os dados foram confrontados com o referencial teórico, considerando a contextualização histórica, a Legislação de Libras, a importância do professor surdo para o ensino de Libras e a formação de professores bilíngues.

Por fim, apresentamos as considerações finais, nas quais realizamos uma síntese dos elementos do trabalho, indicando se o resultado da pesquisa alcançou o seu objetivo. Neste momento também apresentamos possíveis soluções para o problema inicial, que buscou avaliar se os Cursos de Pós-Graduação *Latu Sensu*, voltados para a aprendizagem da Libras, possuem elementos suficientes para a formação de professores bilíngues.

No tópico a seguir trazemos os participantes da pesquisa.

4.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os participantes desta pesquisa foram 26 (vinte e seis) alunos do curso de Especialização em Educação Bilíngue para Surdos, de uma Instituição particular especializada em cursos de Pós-Graduação *lato sensu*.

Os participantes serão identificados nesse trabalho com a letra “c” (cursistas). Esses cursistas eram da turma de 2017-2018. A turma era composta por 28 alunos. No entanto, o total de questionários respondidos foi 26, visto que no dia da aplicação do questionário, 2 alunos estiveram ausentes.

4.3 MATERIAIS DE PESQUISA

Os materiais utilizados foram 1 questionário aos cursistas, constando 12 questões, sendo 6 objetivas, de múltipla escolha, e 6 discursivas.

O questionário aplicado aos cursistas foi elaborado a partir dos objetivos previstos. Assim sendo, buscou contemplar questões que compreendessem o nível de proficiência na Libras, os conhecimentos prévios dos alunos participantes, experiência na área da surdez/educação de surdos, motivações e outras considerações em relação ao curso.

As questões foram organizadas da seguinte forma, subdividindo-se em três temas, sendo:

- a) perfil profissional e acadêmico;
- b) conhecimento e experiência em Libras e comunidade surda;
- c) avaliação/participação no curso de Especialização em Educação Bilíngue para Surdos.

Para realizar a adequação do instrumento, foi feito um estudo piloto, de modo que o mesmo foi previamente testado. O questionário foi aplicado à uma ex-aluna, que cursou a Especialização em Educação Bilíngue na mesma instituição, em anos anteriores.

4.4 O CAMPO INVESTIGADO

A coleta de dados ocorreu na sala de aula de um colégio particular, onde é realizado o curso de Especialização aqui analisado. O prédio é locado pelo Instituto para realização de vários cursos.

O Instituto foi escolhido para a pesquisa por ser um dos pioneiros em cursos de Especialização no Estado do Paraná. De acordo com o sítio desse Instituto, o mesmo oferta serviços educacionais há mais de 15 anos, envolvendo Pós-Graduação *lato sensu*, Capacitação, Cursos In Company, Cursos para Concursos e Assessoria Educacional.

O curso de “Especialização em Educação Bilíngue” é ofertado aos sábados, em período integral, a cada 15 dias, totalizando uma carga horária de 396 horas.

4.5 PROCEDIMENTOS DE COLETA, SELEÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

A coleta de dados foi realizada por meio da aplicação de um questionário (vide apêndice B), junto aos alunos do curso de Especialização em educação Bilíngue para Surdos, no mês de maio de 2018. O curso se encerraria no mês de outubro do mesmo ano. Também foi analisado o Projeto Político Pedagógico do curso, o qual optamos por não anexar a este trabalho a fim de preservar a identidade da instituição e dos envolvidos na pesquisa.

Para realizar a coleta dos dados, o presente projeto foi encaminhado ao comitê de ética para aprovação. A aprovação do comitê foi favorável, com o parecer de número 2.909.294 (vide anexo A). Desta forma, no momento da aplicação do questionário foi apresentado aos participantes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (apêndice A).

O questionário foi aplicado aos alunos no período matutino no horário das aulas da disciplina de Libras III, disciplina ministrada por um professor Surdo. Desse modo, conversamos com o professor anteriormente e explicamos os objetivos da pesquisa, solicitando assim um breve espaço no final do período matutino, após os alunos concluírem as atividades programadas, para apresentarmos o questionário e lermos o Termo de Consentimento Livre Esclarecido aos mesmos antes de entregarmos o questionário. A apresentação do TCLE aos alunos surdos foi feita em Libras pela pesquisadora. Além disso, as dúvidas que iam surgindo ao longo do preenchimento do questionário pelos cursistas surdos foram esclarecidas também pela pesquisadora, em Libras.

Os dados coletados a partir das respostas do questionário foram organizados em categorias, com base na análise de conteúdo de Bardin (2009), relacionados e confrontados com o referencial teórico da área.

Os temas e as categorias foram organizados a partir das respostas dos alunos ao questionário.

As categorias foram definidas buscando maior adequação e pertinência aos objetivos do trabalho, de modo a facilitar a análise dos dados coletados.

Assim, os dados para análise foram organizados da seguinte forma, subdividimos as respostas do questionário em três temas, sendo: a) perfil profissional-acadêmico; b) conhecimento e experiência em Libras e comunidade

surda; e c) avaliação/participação no Curso de Especialização em Educação Bilíngue para Surdos.

A seleção do conteúdo para análise e discussão dos dados considerou as respostas mais significativas para cada uma das categorias de análise já descritas.

Numeramos os questionários de 1 a 26 para facilitar a análise. Desse modo, as respostas serão identificadas pela letra C, referente ao “cursista” mais o número da folha. Por exemplo “C10”.

Trazemos, a seguir, os resultados da análise dos dados coletados nessa pesquisa.

5 DESENVOLVIMENTO, RESULTADOS E ANÁLISE DE DADOS

5.1 O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CURSO

O primeiro objeto analisado foi o Projeto Político-Pedagógico (PPP) do “Curso de Pós-Graduação *'lato sensu'* em Educação: Educação Bilíngue para Surdos-Libras/Língua Portuguesa”.

O PPP traz como objetivo geral “Desenvolver conhecimentos teórico-práticos envolvidos na educação bilíngue-Língua Brasileira de Sinais e língua Portuguesa, na modalidade escrita, com vistas à inclusão escolar e social das pessoas surdas”. Como objetivos específicos traz:

- Conhecer os fundamentos filosóficos, teóricos e legais da educação de surdos no contexto atual;
- Aprofundar conhecimentos teórico-metodológicos relacionados à educação bilíngue para surdos;
- Realizar estudos teórico-práticos sobre a Língua Brasileira de Sinais-Libras;
- Desenvolver fluência na língua brasileira de sinais-Libras de modo a mediar situações de interação entre surdos e demais pessoas, em diferentes segmentos sociais;
- Conhecer procedimentos didático-pedagógicos e tecnologias visuais para a comunicação e aprendizagem de alunos surdos;
- Dar cumprimento ao Decreto Federal 5626/2005 que assegura que as empresas concessionárias de serviços públicos e os órgãos da administração pública federal, direta e indireta devem garantir às pessoas surdas o tratamento diferenciado, por meio de Libras, da tradução e interpretação de Libras/Língua Portuguesa, realizados por servidores e funcionários capacitados para essa função.

A inclusão escolar e social dos surdos, pelo que se observa no objetivo geral, é o princípio que orienta todas as aprendizagens. Os demais objetivos específicos perpassam o contexto escolar, tendo em vista uma educação bilíngue. Apenas o quarto objetivo específico contempla “os diferentes segmentos sociais”. Destacamos esse item por sabermos que, além de profissionais da Educação, há cursistas provindos de outras áreas do conhecimento no curso de Educação Bilíngue para

Surdos. Além disso, o PPP traz nas justificativas que o “Projeto Político-Pedagógico possibilita formação bilíngue, aos diferentes profissionais interessados, com ênfase ao aprofundamento de questões teórico-metodológicas envolvidas na educação bilíngue para surdos [...]”. Desse modo, prevê a abertura a cursistas de diferentes áreas. Para o contexto educacional, destaca-se, “[...] o professor bilíngue e o profissional intérprete para assegurar a apropriação de conteúdo, bem como de conhecimentos extracurriculares, além da interação e participação nas diferentes atividades propostas no contexto escolar.

Quanto a outros contextos sociais, o PPP traz o entendimento de que “[...] pessoas surdas bilíngues necessitarão de profissionais bilíngues nas diferentes esferas sociais, com destaque aos serviços prestados pelo Poder Público, de modo a assegurar a igualdade de direitos e acesso aos bens de culturais e materiais historicamente produzidos pela humanidade”.

Embora na justificativa o PPP seja bastante abrangente no que se refere ao atendimento as pessoas surdas nos diferentes setores, enfatiza o “aprofundamento de questões teórico-metodológicas envolvidas na educação bilíngue para surdos, nas redes pública, conveniada e particular de ensino”. Consideramos o aprofundamento nessas questões de suma importância, pois, como destaca Rosa (2009), o desempenho dos alunos surdos muitas vezes é baixo, não pelo fato de o surdo ser surdo, mas pela ineficácia dos métodos utilizados na educação dos surdos. Contudo, observamos que tais questões necessitam ser melhor explicitadas nos conteúdos e metodologias adotadas nas disciplinas teóricas que compõem o projeto do curso.

Como docentes na educação de surdos, observamos que alguns professores se acomodam nas questões didático-metodológicas por considerarem que o fato de ministrar aulas em Libras seja o suficiente. Isso tem resultado na desestimulação dos alunos surdos diante do conteúdo, pois os mesmos não lhe parecem significativos.

O PPP destaca, ainda, em relação à metodologia, a articulação entre a teoria e a prática, viabilizando a formação de profissionais bilíngues. No que prevê que, “resguardadas as especificidades de cada disciplina, serão desenvolvidos encaminhamentos metodológicos que oportunizem a apropriação de conhecimentos básicos e/ou aprofundados em Libras, a depender das habilidades linguísticas prévias dos alunos”. Ressaltamos esse item considerando que o questionário

buscou analisar os conhecimentos prévios dos cursistas, em relação à Libras, contribuindo para uma noção geral do perfil da turma quanto a esse conhecimento.

Outros momentos previstos na descrição metodológica enfatizam a discussão de “estratégias metodológicas e tecnologias que possibilitem a apropriação do conhecimento por meio da experiência visual pelas pessoas surdas”. Como destacamos anteriormente, essas estratégias precisam estar explícitas nos conteúdos desenvolvidos nas aulas. No que tange as tecnologias, caberia explorar mais as TDICs. Pois, como ressalta Schlünzen (2015, p. 29):

As TDIC podem favorecer a construção de uma aprendizagem contextualizada e potencializar o trabalho e as produções dos estudantes. Além disso, são recursos fundamentais porque permitem superar limitações sensoriais e motoras, como no caso da Tecnologia Assistiva (TA). [...] Com isso, a tecnologia traz igualdade de acesso a informações para construir o conhecimento de forma criativa, sem que as dificuldades se tornem evidentes. Todo esse processo supõe o desenvolvimento de metodologias em que o uso da TDIC seja pensado para potencializar a construção do conhecimento.

No que se refere às atividades propostas, o PPP contempla “aulas expositivas dialogadas, estudos dirigidos de textos, análise de filmes, atividades de teatro e expressão corporal, práticas de Libras, dinâmicas em grupo, apresentação de seminários e planos de aula, entre outros”. Apesar dessas atividades, que são obviamente estimuladoras, vale reforçar que atividades de imersão, como visitas a escolas de surdos ou participação em projetos sociais que envolvam o contato com surdos são essenciais na formação desses profissionais.

No item “Avaliação da Aprendizagem” consta que a carga horária prevista para a Língua Brasileira de Sinais será de 192 horas, dividida em quatro módulos, sendo: nível básico, intermediário, avançado e classificador. Quanto à parte teórica, há quatro eixos temáticos abordados, que são: Fundamentos teóricos e metodológicos da educação bilíngue; formação linguística na Língua Brasileira de Sinais-Libras (Teoria e Prática); práticas de letramento em Libras para o ensino da Língua Portuguesa, como L2; e práticas de tradução e Interpretação. O trabalho de conclusão de curso envolve a produção de um artigo cujo tema deverá estar vinculado a um desses eixos temáticos.

Essa atividade de desenvolvimento de artigo, embora comum em cursos de Especialização como produção final, mostra-se superficial, visto que normalmente os alunos acabam produzindo ensaios teóricos que pouco contribuem para uma

transformação na realidade. Consideramos mais produtivas as atividades que envolvem produção de materiais didáticos, como jogos, recursos visuais, bem como projetos inovadores envolvendo as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). De acordo com Schlünzen (2015, p. 27), pesquisas demonstram que “a tecnologia proporciona a oportunidade de comunicar-se, de desenvolver habilidades intelectuais, construir conhecimentos, desenvolver o raciocínio, a criatividade e ajudar os EPAEE a superar dificuldades provenientes de suas necessidades”.

O curso está estruturado de modo que as disciplinas práticas possuem carga horária maior do que as teóricas. As disciplinas teóricas somam 156 horas, enquanto a prática totaliza 192 horas. As disciplinas introdutórias são as que possuem carga horária menor. Além dessas, ainda se acrescenta a disciplina de Metodologia da pesquisa Científica, totalizando 408 horas, atendendo as exigências do MEC. De acordo com a Resolução CNE/CES nº 1, de 3 de abril de 2001, em seu Art. 10, os cursos de Pós-Graduação *lato sensu* têm duração mínima de 360 (trezentos e sessenta) horas, nestas não computado o tempo de estudo individual ou em grupo, sem assistência docente, e o reservado, obrigatoriamente, para elaboração de monografia ou trabalho de conclusão de curso. Tendo em vista que a especialização na área de Libras deve contemplar também a aprendizagem da língua, a carga horária necessita ser ampliada. Essa carga horária complementar poderia ser à distância, com participação dos alunos em ambiente virtual, envolvendo a interação dos alunos e professores, surdos e ouvintes.

A descrição das disciplinas e dados docentes apresenta a seguinte estrutura: nome da disciplina e carga horária. Para fins de análise, dispomos o quadro seguir:

Quadro 1 - Programa do Curso

Disciplinas Teóricas	Carga horária
1- Políticas Públicas na Educação de Surdos no contexto da Inclusão	12 horas
11 História cultural dos surdos	12 horas
12 Educação bilíngue para Surdos	24 horas
13 Corpo e movimento na comunicação	24 horas
14 Currículo e Letramento na Educação de Surdos	24 horas
15 Linguística da Língua de Sinais	24 horas
16 Práticas de Leitura e Interpretação em Libras	36 horas
TOTAL	156 horas
Disciplinas Práticas	
17 Língua Brasileira de Sinais- Libras I	48 horas
18 Língua Brasileira de Sinais- Libras II	48 horas
19 Língua Brasileira de Sinais- Libras III	48 horas
20 Língua Brasileira de Sinais-Libras IV	48 horas
TOTAL	192 horas
21 Metodologia da Pesquisa Científica	60 horas

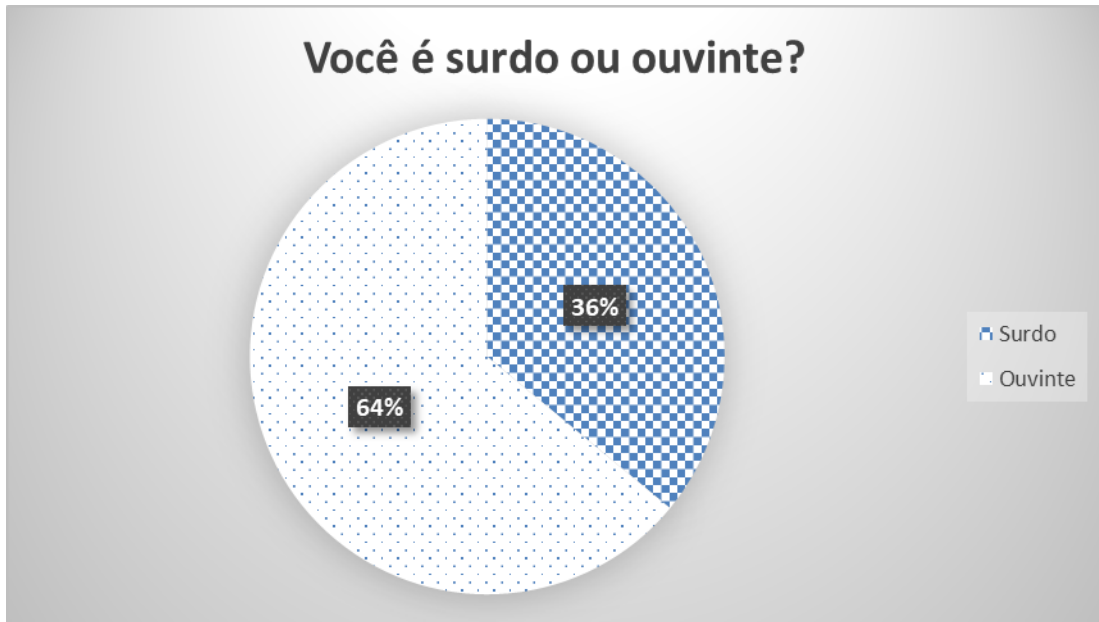
Fonte: a própria autora

5.2 FLUÊNCIA EM LIBRAS

Levando-se em conta que um dos objetivos específicos do curso é “**desenvolver fluência na língua brasileira de sinais**”, é compreensível uma carga horária de prática maior, pois a teoria pode ser complementada por meio de leituras e atividades, mas a fluência se adquire pela prática. Nesse aspecto, reafirmamos a necessidade de interação dos ouvintes com surdos para compreender as especificidades linguísticas e culturais dos surdos.

A quantidade de surdos no curso se faz relevante para a análise do tópico “fluência em Libras”, visto que normalmente os surdos que buscam a Especialização na área de Libras já são fluentes em sua língua natural. Daí para se ter uma noção de quantos alunos ouvintes já possuem fluência ou conhecimentos na língua basta excluir esse percentual de cursistas surdos na análise de dados sobre fluência.

O gráfico 1 demonstra a quantidade de pessoas surdas, tendo em vista que 36% dos cursistas eram surdos.

Gráfico 1 - Você é surdo ou ouvinte

Fonte: a própria autora

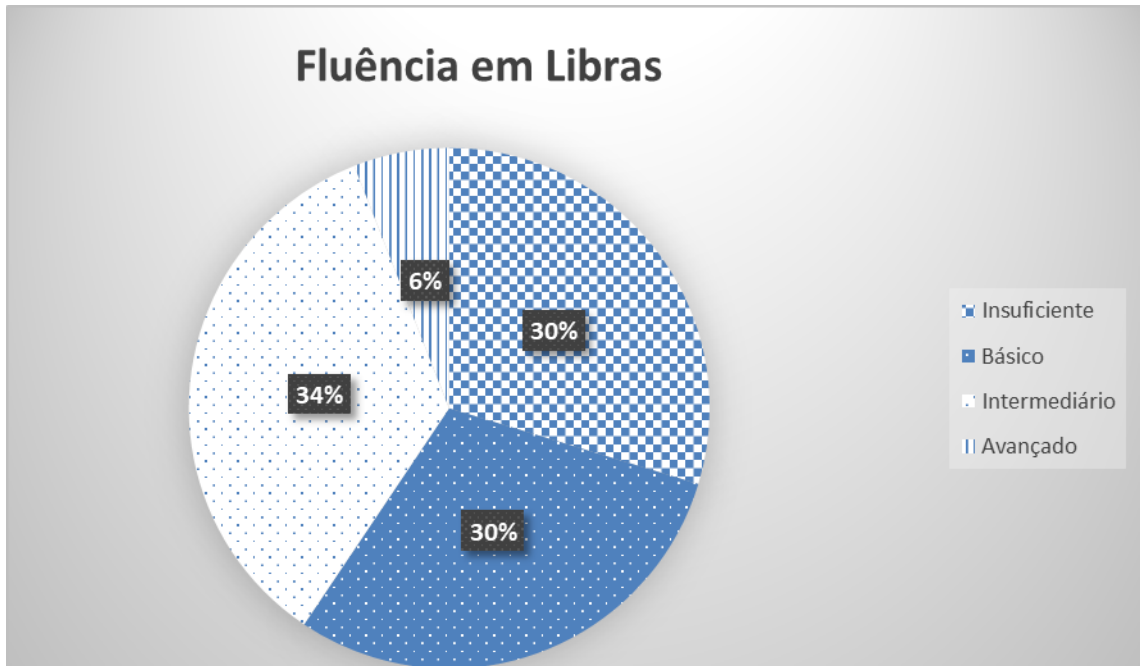
Considerando os muitos obstáculos, já verificados em pesquisas atuais (LIMA, 2012), que os surdos enfrentam para chegar ao Ensino Superior, o fato de termos esse percentual compondo uma turma de Pós-Graduação representa um avanço na política educacional que tem motivado os surdos a buscarem formação continuada. Além disso, o Decreto 5.626/05 prioriza o surdo para a função de docente da disciplina de Libras, fato que concorre para a busca de maior qualificação.

No caso dos cursistas surdos, a fluência não parece ser um problema. A presença dos surdos no curso pode contribuir com o desenvolvimento dessa fluência. O domínio da Libras é essencial para a formação de profissionais, principalmente professores bilíngues, pois, como bem coloca Botelho (2007, p. 16), essa língua “compartilhada, circulando na sala de aula e na escola, são condições indispensáveis para que os surdos se tornem letrados”. Muller (2016, p. 43) aponta que:

Infelizmente, mesmo em escolas caracterizadas como bilíngues, ainda hoje, ingressam profissionais não fluentes em Libras, o que é ocasionado pela carência de profissionais preparados e dispostos para o ensino na Educação Básica das redes públicas. Em redes de ensino estaduais e municipais, por exemplo, por não disporem de profissionais fluentes em Libras e qualificados por área de conhecimento, utilizam-se estratégias para designar professoras às escolas de surdos, inclusive com atuação de tradutor e intérprete de língua de sinais nas aulas.

Para verificar os conhecimentos prévios e a fluência em Libras, o questionário contemplou algumas questões referentes a esses conhecimentos. O gráfico a seguir se refere ao nível de fluência em Libras:

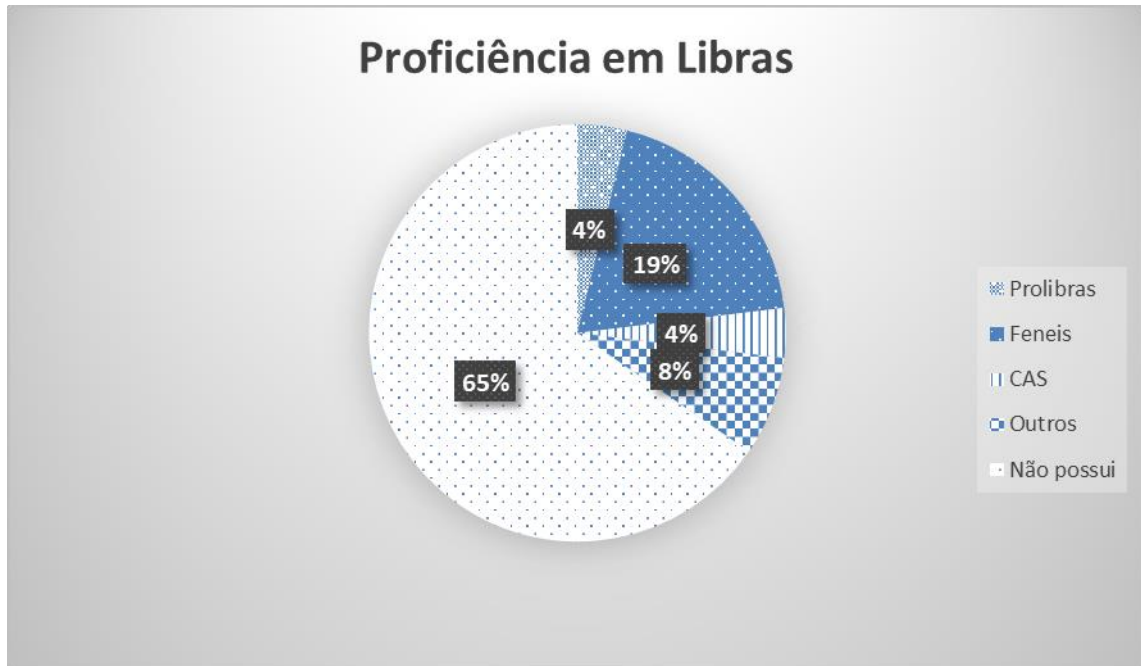
Gráfico 2 - Fluência em Libras



Fonte: a própria autora

Como se pode verificar no gráfico 2, o nível de fluência entre os cursistas está mais distribuído entre o insuficiente, básico e o intermediário. Acreditamos que os poucos que se consideram em nível avançado sejam os próprios surdos. No entanto, a maioria, se considerarmos o percentual de insuficiente e básico, não possui fluência.

O Decreto 5.626/05, no Art. 8º do capítulo III, expressa que exame de proficiência em Libras, que deve avaliar a fluência no uso, o conhecimento e a competência para o ensino dessa língua. No entanto, a fluência é um dos requisitos para ser considerado bilíngue. Daí a importância de se atribuir carga horária suficiente para desenvolver essa fluência em Libras. O gráfico a seguir mostra a certificação de proficiência dos cursistas e o órgão certificador:

Gráfico 3 - Proficiência em Libras

Fonte: a própria autora

Nota-se pelo gráfico 3 que a grande maioria não possui nenhum tipo de certificação. No entanto, vale observar que o fato de não ter certificado de proficiência não significa que não sejam proficientes, considerando que há alunos surdos entre os cursistas. Se levarmos em conta que quase 30% dos cursistas são surdos, podemos deduzir que apenas 5% dos que possuem proficiência são ouvintes.

Entre os que afirmaram possuir a certificação, predomina a da Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (Feneis). Esse órgão representativo da comunidade de surdos está distribuído pelos diversos estados brasileiros, sendo que sua sede no Paraná fica em Curitiba. É válido ressaltar que a Feneis tem contribuído para a democratização do ensino de Libras, visto que apoia os cursos de formação, fornecendo materiais e certificando os alunos.

Em segundo lugar, temos a opção “outros” que não foi solicitado exatamente a especificação. Em seguida há um empate entre as certificações do Centro de Apoio ao Surdo (CAS) e Prolibras.

O Centro de Apoio aos Profissionais da Educação de Surdos do Paraná (CAES/PR), de acordo com o sítio da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED), “tem como finalidade promover a formação continuada de profissionais da educação, viabilizando a inclusão escolar e social das pessoas surdas” (SEED-PR,

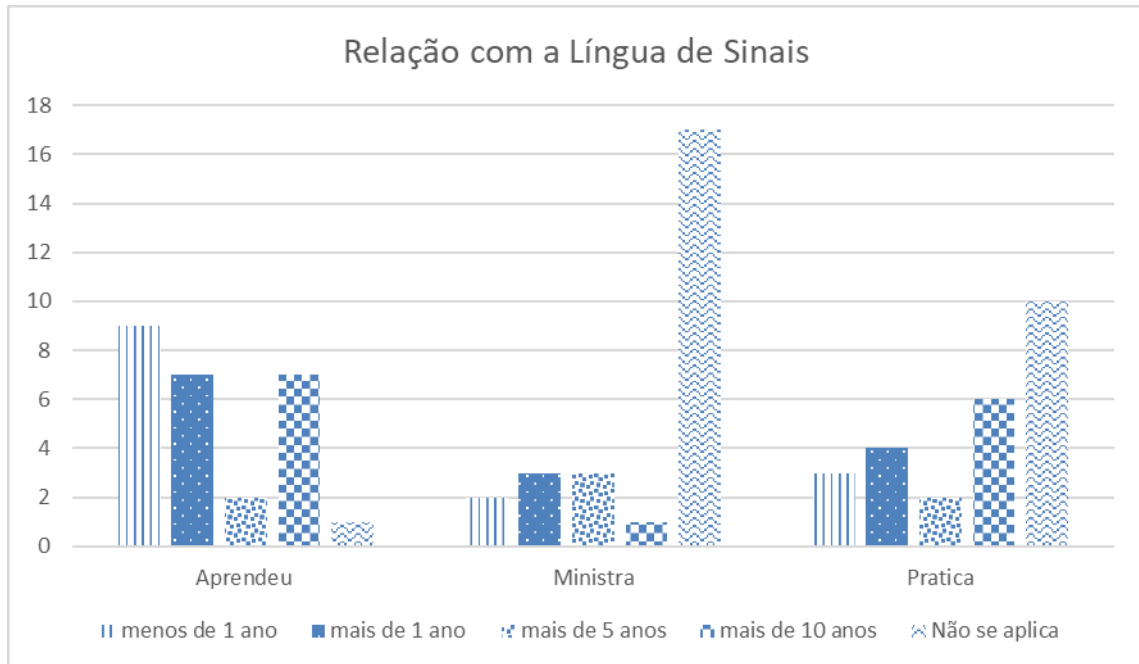
2018, sem paginação); já o Prolibras, de acordo com Quadros e Campello (2010, p. 34), “é um programa promovido pelo Ministério da Educação e desenvolvido por Instituições de Educação Superior (IES)”, sendo assim, o Exame Prolibras é um dos instrumentos de avaliação e principais requisitos ao exercício da docência em Libras. As autoras ainda ressaltam que:

Por força do artigo 4º e seu parágrafo 1º da portaria Normativa MEC nº 11, de 09.08.06, constituiu-se uma prova visual e nacional, sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” (INEP), realizada todos os anos, por meio de parceria entre o Ministério da Educação, o INEP e a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Em 2006, a UFSC foi a primeira a implantar o Programa de Proficiência de LIBRAS- Prolibras. (QUADROS; CAMPELLO, 2010, p. 34).

De acordo com os editais das edições do Prolibras, disponíveis no portal da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) (<http://www.Prolibras.ufsc.br/edicoes-antiores/>), o Prolibras teve 7 edições no total, sendo os mesmos realizados nos anos de 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2012 e 2013.

A prova visual e nacional foi coordenada em cada capital dos Estados brasileiros por coordenador local em uma instituição de ensino superior vinculada à Comissão Permanente de Vestibular (COPERVE/UFSC).

Para entendermos melhor a questão sobre a fluência em Libras, buscamos verificar a relação dos cursistas com a Língua de Sinais. Desse modo também é possível identificar se a fluência em Libras é consequência da formação por meio da Especialização ou provém de conhecimentos prévios ao curso. O gráfico a seguir mostra a relação com a Libras e o tempo em que aprendeu, ministra e prática.

Gráfico 4 - Relação com a Língua de Sinais

Fonte: a própria autora

De acordo com o gráfico 4, a maioria aprendeu Libras há menos de cinco anos, sendo que, entre esses, grande parte afirmou ter aprendido há menos de 1 ano. Entre os que ministram, apenas 1 cursista afirmou ministrar mais de 5 anos e a grande maioria ainda não possui essa relação de docência com a Libras. Entre os que praticam a Libras, apenas 6 alunos afirmaram praticar há mais de 10 anos e dez alunos afirmaram não praticar. Nessa questão, também solicitamos que os alunos que afirmaram praticar Libras, especificassem com quem praticavam. As respostas foram:

- (C1) “Na Ong Casa dos Anjos em Apucarana, tem um curso de Libras”.
- (C2) “Aprendi um pouco na graduação e agora com os surdos na Pós-Graduação”.
- (C3) “Amiga e intérprete dela durante o magistério e agora na Pós”.
- (C4; C12; C24; C26) “Professor e amigos”.
- (C5) “Na igreja”.
- (C6) “Cursos/namorado”.
- (C7; C13) “Salão do Reino das testemunhas de Jeová”.
- (C8; C11; C10; C9; C15) “IPE”.
- (C16) “Contato com surdos”.
- (C17; C18) “Professor”.

- (C20) *“Intérprete, cursos, meu marido”.*
- (C21) *“Amigos e família”.*
- (C22) *“Escola (sala de recursos)”.*
- (C23) *“CAES”.*

Pelas respostas e pelos dados do gráfico pode-se inferir que muitos dos alunos aprenderam a Libras na Especialização e a praticam apenas nas aulas, se considerarmos as respostas “Professor e amigos” (C4; C12; C24; C26); e “IPE” (C8; C11; C10; C9; C15). Isso pode ser constatado também pelas respostas dos cursistas à questão: “Como tem sido sua experiência junto à comunidade surda?”. Seguem respostas de alguns cursistas:

- (C1) *“Surpreendente. Não tinha noção da quantidade de surdos que existem, tive a oportunidade de conhecer várias pessoas surdas e conviver aprender com cada um”.*
- (C2) *“Estou gostando muito, aprendo muitas coisas novas, e todos me ajudam a aprender Libras”.*
- (C3) *“Ultimamente só tenho contato com surdos aqui na Pós”.*
- (C4) *“Maravilhosa. Pois tendo o contato posso aprender mais e conhecer muito mais da cultura e vida dos surdos”.*
- (C6) *“Estou apaixonada e cada dia mais com vontade de aprender”.*
- (C9) *“Achei a comunidade surda interessante, comecei a conhecer um mundo do qual não tinha conhecimento”.*
- (C10) *“Ótima. Para mim foi um desertar entre dois mundos”.*
- (C15) *“Muito significativa, aprendendo muito, embora seja bem difícil estou muito empolgada”.*

Esses relatos confirmam a hipótese de que muitos estão tendo maior contato com a Libras por meio do curso, com os alunos cursistas surdos e com os professores surdos, os quais ministram toda a parte prática do curso. Wilcox (2005, p. 31) afirma que a melhor maneira de os alunos conhecerem a cultura Surda, e também a própria Língua de sinais, é com um Surdo.

Entendemos, assim, a importância de uma carga horária mais extensa para a prática, visto que muitos têm no curso seus primeiros contatos com a Língua e local exclusivo para desenvolvimento da fluência, levando-se em conta o fato de que essa

fluência é indispensável e a falta dela tem gerado dificuldades de comunicação entre professores e estudantes surdos (MACHADO, 2006).

Além disso, a interação em língua de sinais com os colegas surdos é fator indispensável para se adquirir fluência na língua. Segundo Vygotsky (1998), o conhecimento se constrói por meio de interações sociais. Para esse autor, a linguagem é muito importante, pois é através da interação e comunicação com o outro social que avançamos na aprendizagem. Essa aprendizagem é um processo que se dá no decorrer da história social do ser humano com a mediação da linguagem. De acordo com Zacharias (2009, p. 2), na concepção vygotskiana, “enquanto sujeito do conhecimento, o homem não tem acesso direto aos objetos, mas acesso mediado, através de recortes do real, operados pelos sistemas simbólicos de que dispõe”.

Desse modo, a linguagem, é entendida como um produto social, sendo ela a que possibilita uma mediação entre sujeito e o objeto. Daí a importância das interações sociais no processo de aprendizagem de uma língua, pois essa aprendizagem se dá ativamente na interação com o outro.

5.3 PERFIL PROFISSIONAL E ACADÊMICO

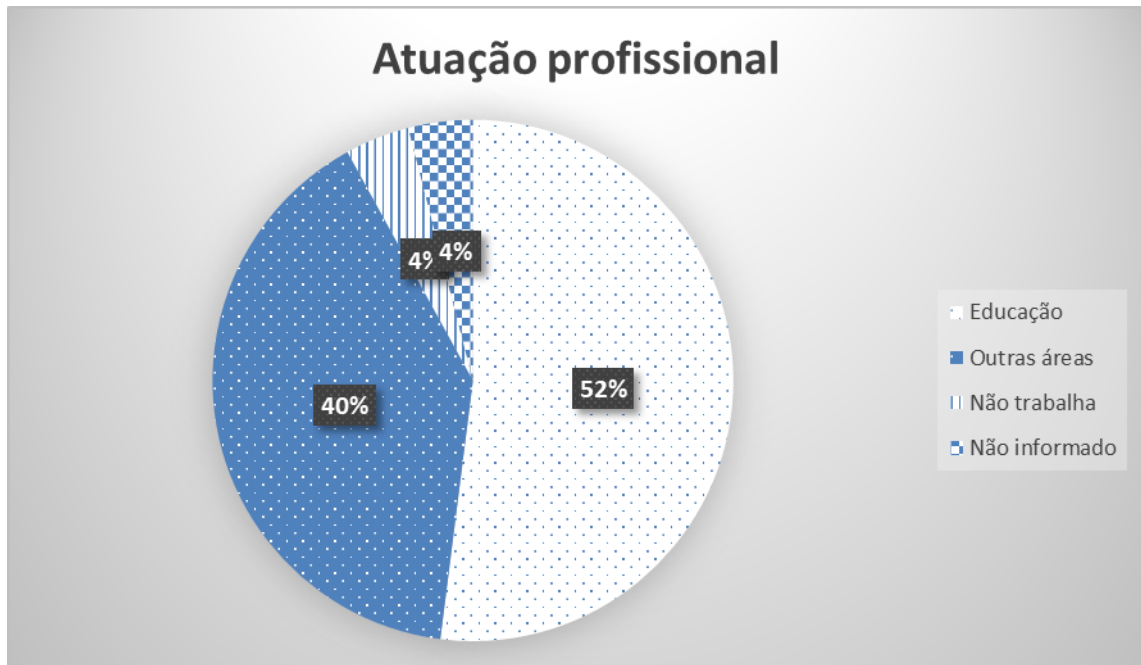
Machado (2006) relata falhas no processo de ensino e de aprendizagem devido à ausência de procedimentos metodológicos que privilegiem a experiência visual do surdo. No que se refere a esse último problema, o Curso de Especialização analisado prevê em seus objetivos específicos do PPP “conhecer procedimentos didático-pedagógicos e tecnologias visuais para a comunicação e aprendizagem de alunos surdos”.

No quadro de disciplinas (quadro 1), temos a disciplina de Educação Bilíngue para Surdos, cuja ementa contempla “as dimensões linguísticas, metodológicas e políticas da educação bilíngue para surdos nos contextos da escola regular e especial”. Pressupondo que grande parte dos cursistas já atuem na área da Educação, o conhecimento de estratégias e métodos de ensino são relevantes nesse curso de qualificação.

A atuação profissional foi uma das questões que buscamos analisar, visto tratar-se de um curso de formação continuada na área da Educação, desse modo, interessou-nos verificar o perfil do aluno que busca esse curso.

O gráfico a seguir reflete uma visão geral do perfil profissional dos cursistas, se atuam na área de Educação ou se atuam em outras áreas.

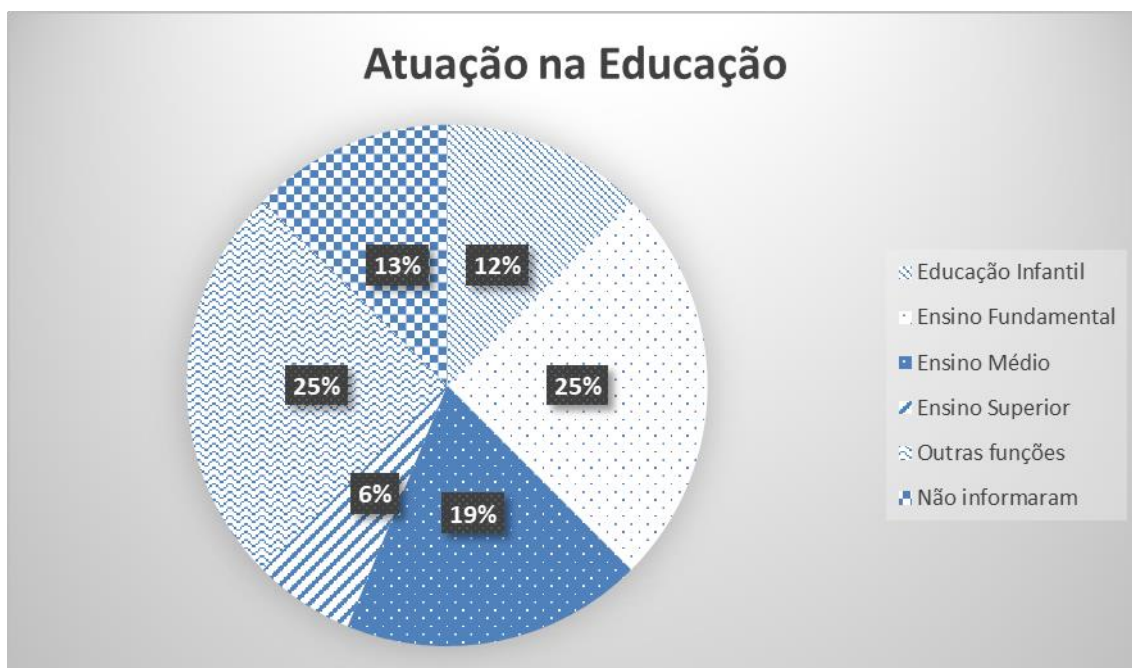
Gráfico 5 - Atuação profissional



Fonte: a própria autora

Pudemos observar, no gráfico 5, que um pouco mais da metade dos alunos cursistas, ou seja, 52% atuam na área da Educação. Porém, grande parte desses alunos, 40%, que buscam o curso de Especialização na área de Libras, atuam em áreas diversas. Ainda há outros 4% que não estão trabalhando e 4% que não informaram, deixando o espaço de preenchimento em branco.

Entre os cursistas que atuam na área da Educação, verificamos que as atuações se dão em níveis distintos, bem como funções específicas dentro do campo educacional, como apresentados no gráfico a seguir:

Gráfico 6 - Atuação na Educação

Fonte: a própria autora

Pode-se observar, pelo gráfico 6, que predominam professores do ensino fundamental e profissionais com outras funções na escola.

A formação que inclui o conhecimento da Libras por todos os profissionais que atuam no interior da escola é essencial no que se refere a uma educação bilíngue. De acordo com Botelho (2005), aprender a língua de sinais faz parte do projeto bilíngue. O Decreto 5.626/05 expressa essa necessidade ao asseverar que as instituições federais de ensino devem “apoiar, na comunidade escolar, o uso e a difusão de Libras entre professores, alunos, funcionários, direção da escola e familiares, inclusive por meio da oferta de cursos” (BRASIL, 2005, p. 1).

Dentre essas outras funções na área de Educação, encontramos 2 Assistentes Administrativos e 3 Tradutores-Intérpretes de Libras. Chamou atenção o fato de que um dos alunos cursistas, que afirmou ser “intérprete apoio” não preencheu os espaços do questionário referentes à formação e à certificação de proficiência em Libras.

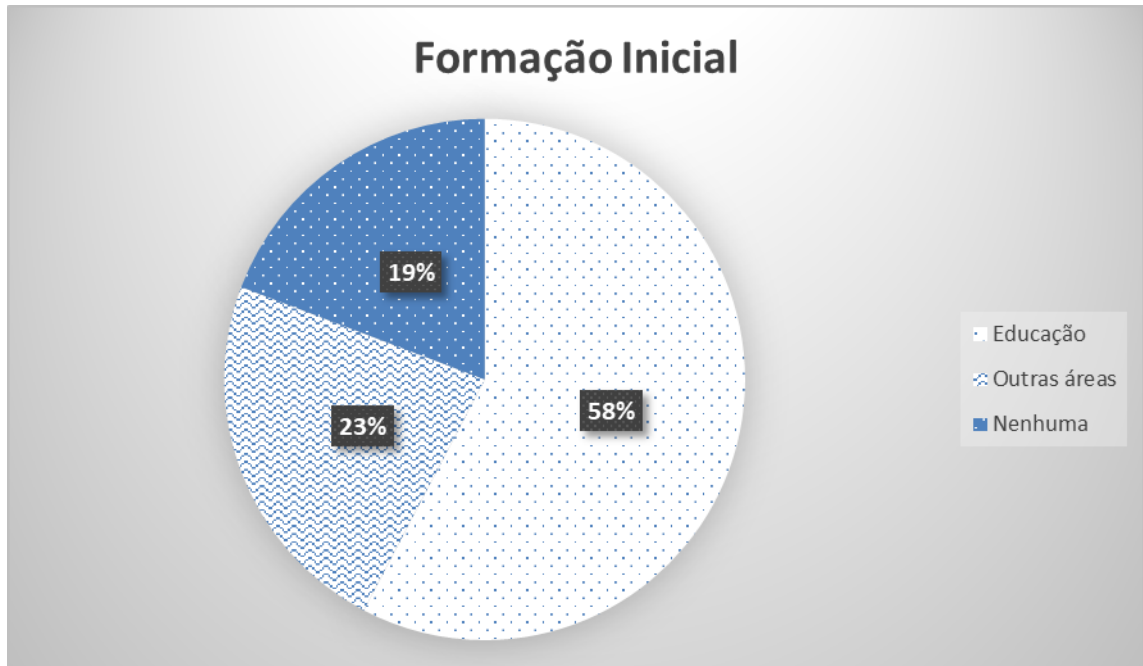
Em relação aos professores, vale destacar que alguns afirmaram atuar tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio. E ainda, alguns cursistas afirmaram ser professores (20%), mas não informaram o nível de atuação. Um desses professores afirmou atuar como estagiário remunerado.

As outras áreas do conhecimento dos cursistas são: Comercial, costureira, do lar, gerente administrativo, pastor evangélico, psicóloga, recepcionista e representante comercial.

Como se pode perceber há uma variedade de profissionais que buscam o curso de Especialização na área de Libras, o que se pode considerar um ganho expressivo para a comunidade de surdos, que, para além da inclusão escolar está a inclusão social nos diversos âmbitos. Essa preocupação existe desde os primeiros movimentos de disseminação da língua de sinais no Brasil, com Flausino da Gama em 1875. Entre os objetivos expressos na obra de Flausino está o de “vulgarizar a linguagem dos sinais, meio predileto dos surdos mudos para a manifestação dos seus pensamentos” (SOFIATO, 2005, p. 26; QUADROS; CAMPELO, 2010, p. 20). Vulgarizar, aqui, seria no sentido de popularizar a língua de sinais.

Tendo em vista que há muitos professores que já atuam na educação e não tiveram a disciplina de Libras em sua formação, a busca pela Especialização na área de Libras pode ser um importante meio de suprir a falta de conhecimentos especificamente relacionados à educação de surdos, seja para a atuação no ensino regular, seja para as escolas bilíngues. Há que se considerar também os recém-formados ou que atuam há poucos anos como docentes e tiveram a disciplina na formação inicial, porém, buscam a formação continuada com objetivo de qualificação profissional.

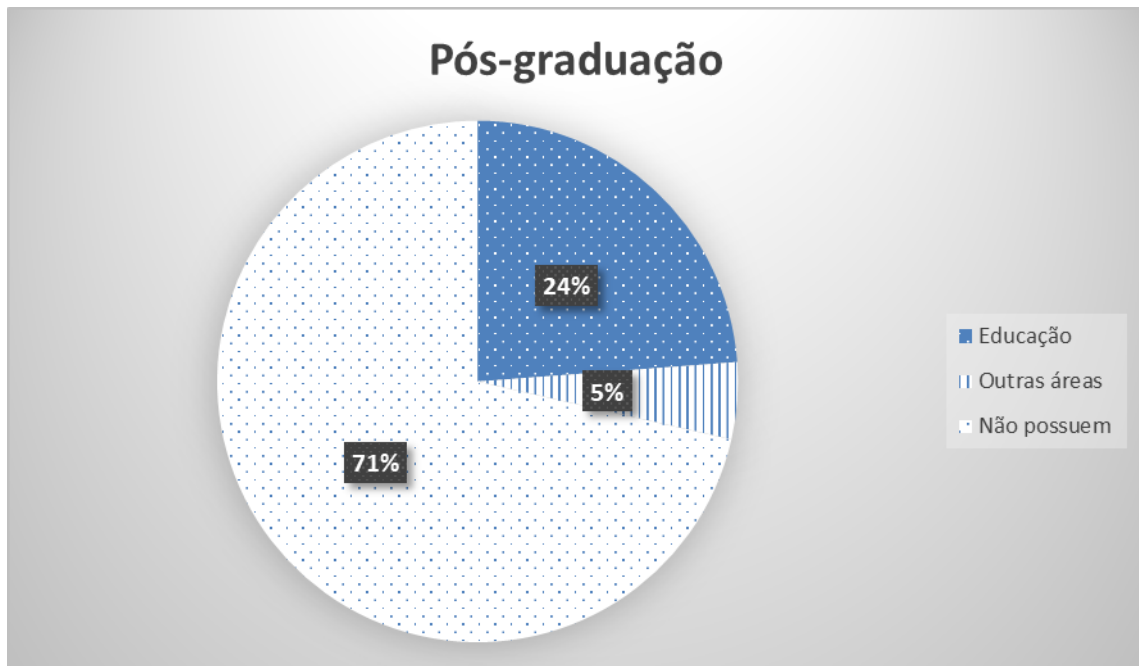
O gráfico a seguir refere-se à formação inicial dos cursistas, diferenciando-os entre formação em Educação e outras áreas do conhecimento.

Gráfico 7 - Formação inicial

Fonte: a própria autora

A área educacional, como se pode notar ainda, é a que mais atrai cursistas para o curso de Especialização em Educação Bilíngue para Surdos, o que pode parecer óbvio, por se tratar de uma Pós em Educação. Mas, considerando a gama de cursos em Educação nos últimos anos, há cursos mais abrangentes na área educacional, como o de Psicopedagogia e até mesmo o de Educação Especial. Sendo assim, a busca pelo curso especificamente na área de Libras mostra um interesse peculiar pela língua ou pela educação de Surdos, sugerindo aqui não apenas uma formação qualquer em nível de Pós-Graduação, mas certa identificação pessoal com a área. Isso representa muito para a comunidade surda, principalmente para a Educação de Surdos, visto haver grande carência de profissionais bilíngues para atuarem com alunos surdos e, além disso, a qualificação desses profissionais pode contribuir para a efetivação das políticas de educação bilíngue para surdos.

Alguns cursistas também afirmaram já possuir um curso de Pós-Graduação na área da Educação ou em outras áreas como mostra o gráfico 8 a seguir.

Gráfico 8 - Pós-Graduação

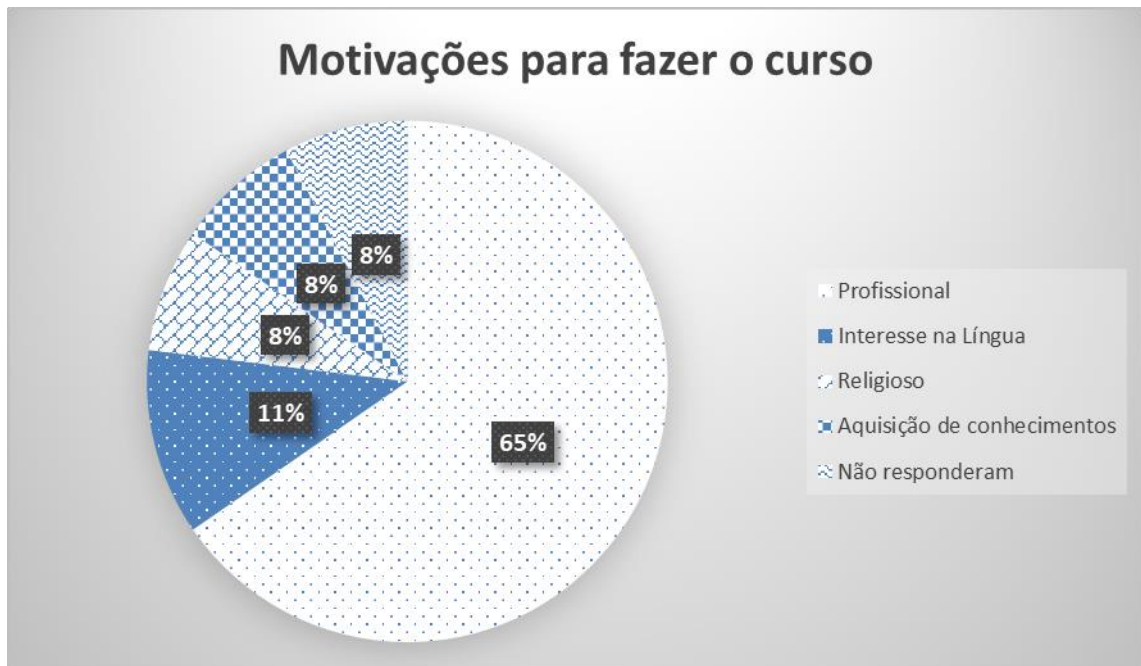
Fonte: a própria autora

Como se pode perceber, 29% dos cursistas já estavam fazendo a segunda Pós-Graduação. Na especificação do curso concluído nesse nível encontramos o de Administração escolar, Gestão escolar, Educação Especial, Psicopedagogia Clínica, Neuropsicopedagogia e Arteterapia. Esses cursos são mais abrangentes do que o de Especialização na área de Libras, pois se voltam ao público escolar em geral.

Acreditamos que esses conhecimentos adquiridos na primeira Pós-Graduação podem favorecer uma atuação mais significativa junto aos alunos surdos nos diversos contextos educacionais.

5.4 AVALIAÇÕES DA FORMAÇÃO PELOS CURSISTAS

Para sabermos ao certo a motivação dos cursistas pela escolha do curso em questão, incluímos no questionário uma questão relacionada a essa motivação, como se vê no gráfico a seguir.

Gráfico 9 - Motivações para fazer o curso

Fonte: a própria autora

Entre as motivações dos cursistas para buscarem o curso, o gráfico 10 mostra que 65% procuram essa qualificação por motivações profissionais, seja para atuarem como intérpretes, seja para a docência em Libras ou com alunos surdos. Os que se mostraram interessados em atuar como intérpretes declararam:

- (C11) *“Para me comunicar e futuramente virar intérprete”.*
- (C3) *“Quando fiz o magistério estudei com uma surda me encantei com a Libras e sempre quis aprender mais e mais para me tornar uma intérprete”.*
- (C9) *“Pela necessidade de intérprete, tenho como objetivo aprender Libras e atuar como intérprete”.*
- (C1) *“Obter mais conhecimento em libras para poder um dia atuar como intérprete em sala de aula na educação infantil ou fundamental”.*

Como se pode observar pelos relatos, a procura pela profissionalização de intérprete tem crescido nos últimos anos. Esse dado representa muito para a comunidade de surdos, visto que há carência desse profissional para atender a demanda existente. A Lei 12.319 de 2010, que regulamenta a profissão de tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras) teve grande contribuição nesse aspecto, pois, antes desse respaldo legal, muitos surdos precisavam contar com intérpretes voluntários, que nem sempre estavam disponíveis. A legislação que

assegura os direitos dos intérpretes em todos os âmbitos fez com que essa profissão se tornasse mais atrativa.

Vale esclarecer, contudo, que a Pós-Graduação em Educação bilíngue não confere o título de intérprete de Libras, ou seja, a pessoa não pode exercer profissionalmente essa função. No entanto, o PPP do curso deixa margens ao entendimento de que este também tem como foco a formação desse profissional. Retomamos dos objetivos específicos contidos no PPP, “Dar cumprimento ao Decreto Federal 5626/2005, [...] garantir às pessoas surdas o tratamento diferenciado, por meio de Libras, da tradução e interpretação de Libras. Língua Portuguesa, realizados por servidores e funcionários capacitados para essa função”.

Além desse item disposto nos objetivos, o curso oferta uma disciplina específica de Práticas de Leitura e Interpretação em Libras, cujo conteúdo está voltado à prática de tradução e interpretação nessa língua.

Diante disso, sugerimos que se esclareça aos alunos, no momento da busca pelo curso, que a habilitação favorece a atuação dos docentes em escolas ou classes bilíngues, bem como amplia os conhecimentos do professor regente, no que se refere à singularidade linguística do aluno surdo, tal como previsto no Decreto 5.626 de 2005.

Contudo, de acordo com o capítulo V do Decreto 5.626/2005, Art. 17, a formação do tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa deve efetivar-se por meio de curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras - Língua Portuguesa. Quando o referido decreto foi promulgado, não havia cursos de formação de tradutores-intérpretes suficientes para atender à demanda, admitindo-se tal formação em nível médio, acrescido do Prolibras. Atualmente já existem 9 Instituições de Ensino Superior cadastradas no MEC com bacharelado na área de tradução-interpretação em Libras. Conforme dados disponíveis no sítio do MEC, há 6 cursos presenciais, ofertados nas seguintes universidades: UFES, UFSC, UFRJ, UFRR, UFG e UFSCAR; e 3 cursos à distância, nas seguintes universidades: UFSC, UNIASSELVI e UFGD.

A partir dessas considerações, percebemos a necessidade de adequar o projeto do curso, buscando atender a especificidade do curso que é formar o profissional bilíngue para atuar na educação de alunos surdos.

A formação para a educação bilíngue está prevista no objetivo geral do curso, segundo o PPP, ao que traz, “desenvolver conhecimentos teórico-práticos

envolvidos na educação bilíngue [...], com vistas à inclusão escolar e social das pessoas surdas”. Diferentemente da formação de tradutor-intérprete, a formação do professor para atuar no ensino bilíngue não é especificada no Decreto 5.626 de 2005, embora este decreto preveja o ensino bilíngue. O artigo 22 do capítulo VI do decreto, determina que “as instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de”:

- I - Escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;
- II – Escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa. (BRASIL, 2005, sem paginação).

Observa-se que o ensino bilíngue citado, tanto no decreto como no PPP, se volta para a inclusão escolar de surdos, pois o decreto diz que se deve garantir a inclusão do aluno surdo por meio da organização de escola bilíngue. Vale esclarecer que a ideia de inclusão, tanto no decreto quanto no PPP, não se volta exclusivamente ao ensino regular, mas entende-se essa inclusão também nas escolas bilíngues; é um sentir-se incluído.

Sabe-se que a política de Educação bilíngue tem sido muito defendida pela comunidade surda, como expressa a carta de doutores surdos ao ministro da educação, no ano de 2012, como se segue:

Nós, surdos, militantes das causas dos nossos compatriotas surdos, apelamos a Vossa Excelência pelo nosso direito de escolha da educação que melhor atende aos surdos brasileiros que têm a Libras como primeira língua. Concordamos que “O Brasil tem que ter 100% das crianças e jovens com deficiência na escola”, sim, mas não concordamos que a escola regular inclusiva seja o único e nem o melhor espaço onde todas essas crianças e jovens conseguem aprender com qualidade. Afirmar que “A política de educação inclusiva permitiu um crescimento espetacular, de forma que os estudantes com deficiência convivem com os outros alunos e os outros alunos convivem com eles” nos angustia, pois queremos conviver com os demais cidadãos brasileiros, sim, mas queremos, acima de tudo, que a escola nos ensine. [...] Escrevemos essa carta, juntos, para dizer-lhe, respeitosamente, mas com a ênfase necessária à gravidade que o tema exige, que suas falas não têm fundamento científico ou empírico, conforme mostram nossas próprias pesquisas e as de um sem número de outros pesquisadores brasileiros. Várias pesquisas mostram que os surdos melhor incluídos socialmente são os que estudam nas Escolas Bilíngues, que têm a

Língua de Sinais brasileira, sua língua materna, como primeira língua de convívio e instrução, possibilitando o desenvolvimento da competência em Língua Portuguesa escrita, como segunda língua para leitura, convivência social e aprendizado. Não somos somente nós que defendemos essa tese. Reforçamos que há um número relativamente grande de mestres e doutores, pesquisadores de diversas áreas de conhecimento, além de professores de ensino básico e superior, que identificam essa realidade e atuam nessa luta conosco [...]. (CARTA Aberta ao Ministro da Educação, 2012, sem paginação).

A parcela de cursistas que manifestou interesse na docência de Libras declarou:

- (C23) *“Porque eu quero ser professor no futuro”.*
- (C20) *“[...] Porque eu tenho um sonho de ser professora de Libras de 1º ao 5º ano e de Faculdade”.*

Além do interesse profissional, encontramos motivações pessoais que se referem à esfera religiosa, como se pode observar nos relatos a seguir:

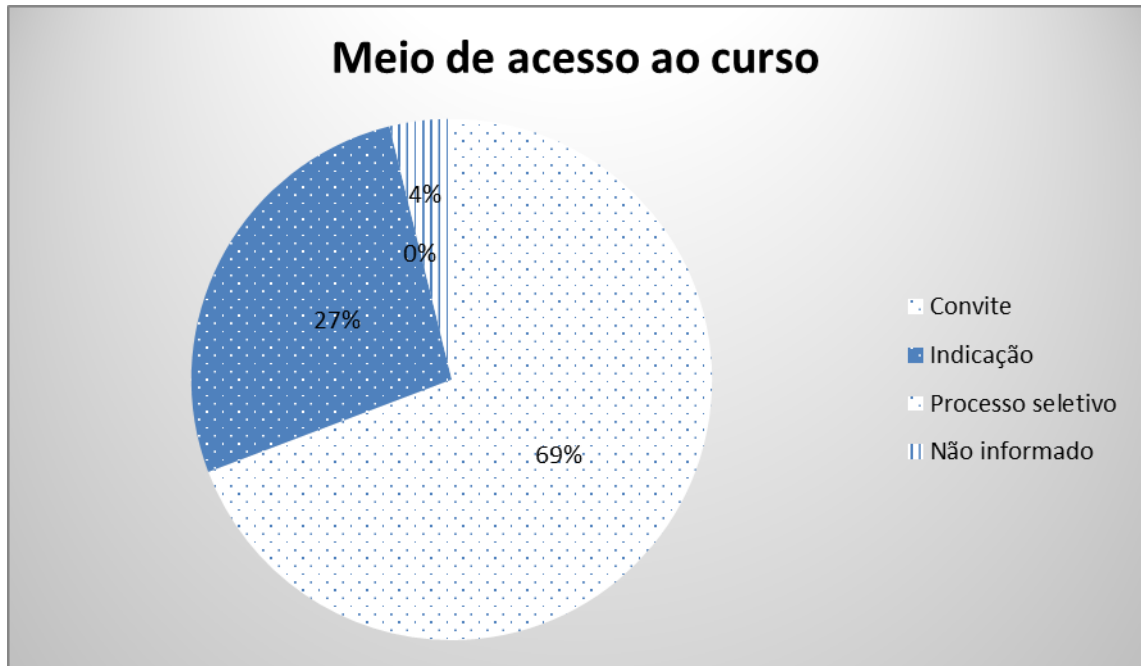
- (C7) *“Para poder ensinar a Bíblia aos surdos”.*
- (C13) *“Ajudar surdos aprender sobre a Bíblia”.*

O interesse pelo ensino religioso relacionado à língua de sinais não é recente. De acordo com Quadros (2004), desde os anos 80, havia a presença de intérpretes de língua de sinais em trabalhos religiosos no Brasil, sendo que muitos desses atuavam como voluntários também em outros contextos sociais.

Outras motivações se referem à identificação com a língua ou com os surdos, como se pode observar a seguir:

- (C4) *“Sempre tive interesse em aprender a Língua por curiosidade e amor aos surdos. Procurei vários cursos, fiz faculdade até chegar aqui hoje”.*
- (C12) *“Interesse pela magia de falar com as mãos”.*

As análises que se seguem se referem às avaliações do curso de Especialização em Educação Bilíngue para Surdos. Buscamos inicialmente saber como o aluno acessou o curso, se por convite ou outros meios de divulgação. O gráfico 10 reflete a forma como se deu o acesso ao curso.

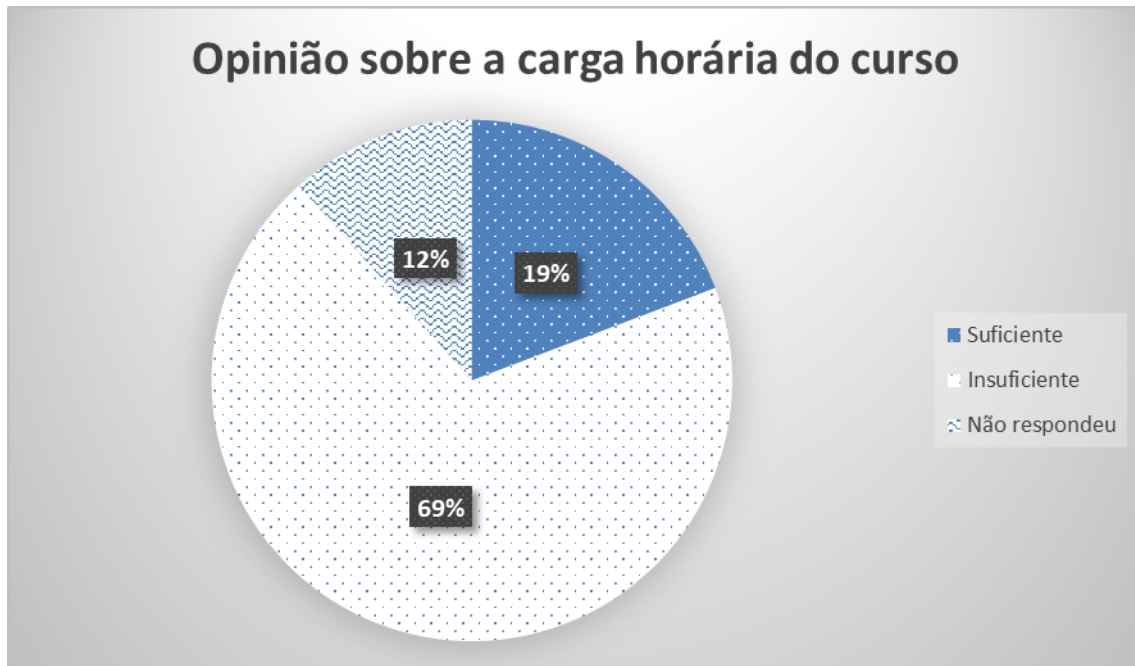
Gráfico 10 - Meio de acesso ao curso

Fonte: a própria autora

O fato de o gráfico apresentar um percentual de 96% por cento de convites e indicações demonstra que há boa aceitação do curso pelos que possam ter indicado. Outro dado que contribui para essa análise é o fato de que, desde 2008, quando da abertura da primeira turma, até o presente ano, apenas em dois anos, sendo 2011 e 2015, o Instituto não abriu turmas na cidade de Apucarana. No entanto, em 2010 houve formação de duas turmas.

Considerando que as aulas são quinzenais, interessou-nos saber se a carga horária ofertada foi suficiente para atender as necessidades de aprendizagem dos cursistas. O gráfico 11, a seguir, retrata a opinião dos alunos em relação à carga horária do curso.

Gráfico 11 - Opinião sobre a carga horária do curso



Fonte: a própria autora

A nossa hipótese de a carga horária ser considerada insuficiente por se tratar da aprendizagem da língua de sinais, se confirmou, como mostrou o gráfico 11.

Entre os cursistas que consideraram a carga horária suficiente, destacamos algumas respostas.

- (C5) “[...] o que desenvolve a habilidade em Libras é o contato com a comunidade surda e aqui temos bastante”.
- (C26) “[...] a carga horária do curso é suficiente [...] com os conteúdos demais não conseguimos aprender claramente”.
- (C24) “Eu sei que tenho conhecimentos sobre o conteúdo de libras”.

O cursista C5 ressalta a participação de alunos surdos no curso, sendo o que auxiliaria na aprendizagem mais do que os conteúdos em si. Deve-se levar em conta que essa turma é composta com 36% de alunos surdos.

Rebouças (2009), em sua dissertação, também destaca o pensamento de alguns alunos em contexto de aprendizagem de Libras, que entendem a necessidade de manter contato com surdos para melhor aprenderem a língua, além de aspectos sobre a cultura surda.

O cursista C26, apesar de afirmar que a carga horária é suficiente, considera que o conteúdo é muito extenso, o que dificulta a aprendizagem. Ao utilizar a expressão “demais” dá a entender que a carga horária em si é mais do que

suficiente. Depreendemos que por se tratar de um cursista que se declarou surdo, a complexidade dos conteúdos teóricos podem ter justificado não conseguir “aprender claramente”. Vale reforçar que o PPP do curso contempla uma carga horária de 156 horas teóricas, além da disciplina de Metodologia de Pesquisa, com 60 horas.

O cursista C24 justificou o fato de considerar a carga horária do curso suficiente por já possuir conhecimentos na área. Destacamos que esse cursista também declarou ser surdo. Contudo, no que se refere aos conhecimentos teóricos, entendemos ser de grande importância ao profissional surdo. Percebe-se um entendimento equivocado do cursista sobre os diversos atributos necessários à formação do professor bilíngue, dos quais precisaria se apropriar, que vai além de sua fluência na língua.

A maior parcela dos cursistas considera insuficiente a carga horária do curso, sobre a qual argumentaram:

- (C13) *“Precisa muito contato com o idioma para aprender”.*
- (C12) *“[...] me sinto tão envolvida no curso e tenho sede de conhecimento, gostaria que fosse mais extenso”.*
- (C4) *“É muito pouco para aprendizado. Porque precisa de mais prática. Sendo as aulas em mais horários”.*
- (C7) *“Pois se trata de um idioma e apenas duas vezes no mês durante um ano é pouco”.*
- (C14) *“As aulas são a cada 15 dias. Sem praticar acabamos esquecendo. Como não tenho contato com surdos e não conheço surdos onde moro, pra mim se torna mais difícil aprender”.*
- (C21) *“Porque pessoas novas na área não entenderão igual quem já conhece”.*
- (C2) *“É necessário muitas horas a mais em casa estudando para aprender mais vocabulário, pois não é fácil ver somente uma vez e decorar o sinal”.*

Há que considerar, todavia, a hipótese de grande parte dos cursos em nível de Pós-Graduação serem ofertados aos finais de semana e quinzenalmente. No caso desse curso, muitos alunos vêm de cidades vizinhas, trabalham durante a semana, de modo que não se pode ignorar certa indisposição física e mental. Além do mais, a aprendizagem da Libras, em especial a prática desta, exige atenção visual, raciocínio e disposição física.

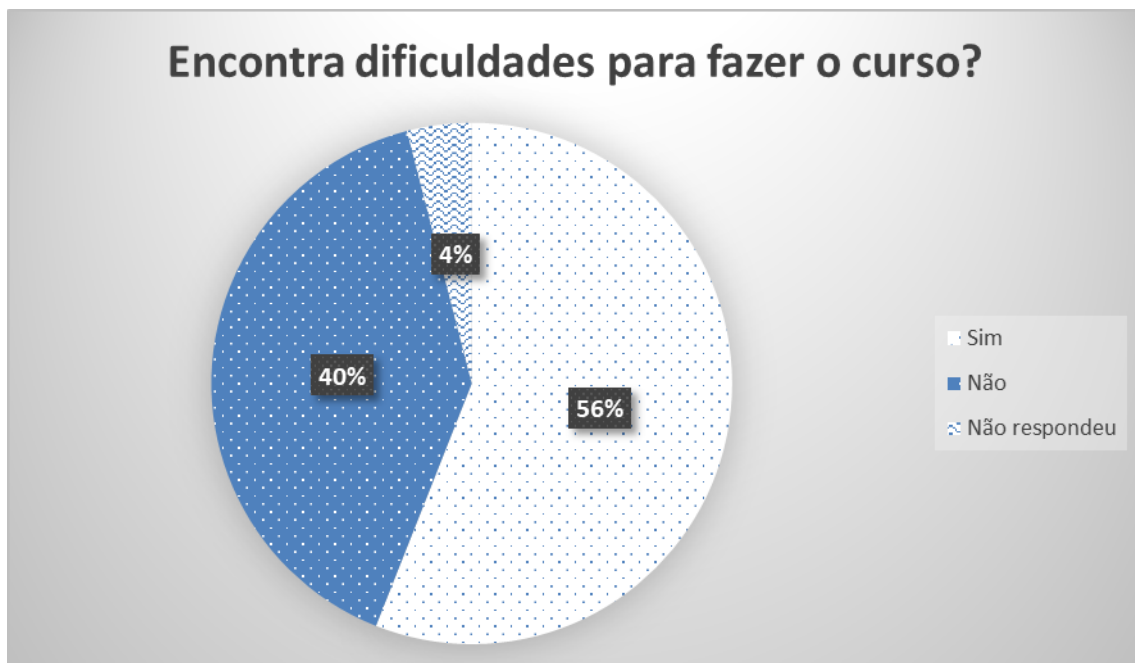
Acreditamos que atividades dinâmicas no primeiro horário e após o intervalo de almoço poderiam contribuir para minimizar a indisposição e despertar o interesse dos cursistas para as aulas.

Algumas adequações na estrutura do curso também se fazem necessárias, como a distribuição da carga horária, para que os encontros sejam semanais e concentrem as disciplinas de prática, ao invés de intercalá-las, considerando que maioria dos cursistas tiveram seu primeiro contato com a Libras no próprio curso e o têm como local exclusivo de prática.

Entendemos que o curso deve contemplar uma carga-horária mínima de 80 horas de estágio junto à comunidade surda, prestando serviços voluntários em associações, entidades públicas, igrejas e outras, a fim de favorecer a imersão na língua de sinais e na cultura surda.

Além dessas questões citadas, outras foram verificadas nas respostas referentes a dificuldades encontradas para fazer o curso, como se pode observar no gráfico 12, a seguir:

Gráfico 12 - Dificuldades para realizar o curso



Fonte: a própria autora

Nessa questão, buscamos saber se os cursistas encontravam dificuldades para fazer o curso, entre as quais exemplificamos “deslocamento, horários, aulas, relacionamentos, entre outros”.

Como se pode observar no gráfico 12, 40% dos cursistas não relataram dificuldades para fazer o curso, enquanto a maioria, 56% dos cursistas disseram encontrar alguma dificuldade. Ao analisar as dificuldades especificadas pelos cursistas, verificamos que 72% estavam relacionadas ao deslocamento, enquanto as outras 28% se referiam ao horário, 7% à comunicação com os professores surdos, devido ao pouco conhecimento da Libras, à carga horária, 7%, e à pouca fluência do intérprete que o acompanha no curso (trata-se de cursista surdo). Algumas dessas dificuldades, como a de deslocamento e horário, por exemplo, fazem parte dos desafios que a maioria dos profissionais enfrentam para seu próprio aprimoramento. Quanto às demais dificuldades, a contratação de um intérprete com proficiência na Libras poderia ser a solução.

A última questão do questionário buscou saber a opinião dos cursistas acerca do que poderia envolver os objetivos de oferta de Libras em nível de Especialização (Pós-Graduação). Contextualizamos a questão trazendo o Decreto 5.626/05 no que dizia respeito à obrigatoriedade da disciplina de Libras na formação inicial do professor. Entre as respostas dos cursistas encontramos justificativas referentes à especialização profissional; valorização curricular; aprofundamento do saber; aprofundamento na Língua, ou seja, aumentar o conhecimento da Libras, especificamente; melhorar a comunicação com os alunos surdos; facilitar a convivência entre professor e aluno; capacitar profissionais para atender à demanda de alunos surdos; difundir a Língua de sinais; qualificação profissional, aumentar o nível de formação por exigências da profissão e dos processos seletivos simplificados do Estado; conhecer métodos e didática de ensino para o aluno surdo; valorizar a cultura e a comunidade surda e formar intérpretes e professores. Elencamos entre as respostas, as mais significativas:

- (C2) *“Aumentar o conhecimento nessa área de algumas pessoas, quanto aumentar seu nível de escolaridade”.*
- (C4) *“Para melhorar especialização do profissional, ter maior conhecimento do tema e assunto. Para interagir e ter conhecimento da Libras. E para também ter mais certificado”.*
- (C6) *“Capacitar mais profissionais para atender mais os surdos que não estão tendo oportunidade de ensino melhor”.*
- (C10) *“Primeiramente difundir a língua de sinais com maior qualidade e conhecimento”.*

- (C22) *“Conhecer métodos didáticos em Libras mais profundo. Desenvolver fluência em libras. Conhecer materiais pedagógicos e estratégias diferentes”.*
- (C3) *“Porque quem quer ser intérprete ou professor de Libras só a disciplina no curso de graduação é muito pouco tempo e você aprende só o básico do básico então a especialização serve para se aprofundar nesta língua e poder ajudar a comunidade surda”.*
- (C12) *“Facilitar a convivência e socialização entre professor e aluno”.*
- (C13) *“O objetivo é que todos os professores consigam ter uma comunicação eficaz com seus alunos”.*

Embora houvesse cursistas com motivações pessoais e religiosas ao buscar o curso, a maioria reconhece que os objetivos do curso se voltam à formação profissional na área educacional dos surdos, coincidindo com os objetivos específicos do curso, em especial os de conhecer os fundamentos filosóficos, teóricos e legais da educação de surdos no contexto atual; aprofundar conhecimentos teórico-metodológicos relacionados à educação bilíngue para surdos; desenvolver fluência na Libras para mediar situações de interação no contexto escolar e conhecer procedimentos didáticos pedagógicos para comunicação e aprendizagem de alunos surdos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste espaço de considerações finais, levamos em conta aspectos discutidos ao longo do trabalho, tendo em vista os objetivos iniciais que orientaram as análises desse para propor mudanças, visando a melhorias em cursos no que diz respeito às competências docentes.

Primeiramente, entendemos que um curso intitulado de Especialização em Educação Bilíngue para surdos deveria se voltar, especificamente, a profissionais da Educação, como professores, gestores educacionais e demais licenciados.

Considerando que existe a procura pelo curso por profissionais de outras áreas do conhecimento que também buscam qualificação, seja por motivos religiosos ou outros, sugerimos a oferta de um Curso de formação para Profissionais Bilíngues, que se voltaria às diferentes necessidades de atendimento, tendo em vista a acessibilidade linguística das pessoas surdas.

A docência em Libras, na área educacional, exige além de conhecimentos linguísticos, conhecimentos didático-metodológicos. Assim, acreditamos que seja de suma importância que haja uma disciplina de Didática do Ensino Bilíngue, que contemple atividades práticas, como já sugerimos. Neste processo formativo, deveria ser previsto o desenvolvimento e aplicação de planos de aula, em que cada cursista desenvolveria conteúdos referentes a sua especificidade de formação, explicitando como pretende atuar para ensinar a disciplina dentro do seu contexto de atuação. Além disso, essa disciplina poderia explorar diferentes metodologias e estratégias de ensino bem como o uso de TDIC e outros recursos que podem favorecer a aprendizagem dos alunos. Está disponível uma infinidade de aplicativos que os cursistas podem treinar e aprender de forma lúdica por meio das músicas que proporcionam ampliação do vocabulário em Libras.

Em termos relacionados a carga horária prática do curso, mesmo sendo maior do que a carga horária dedicada às disciplinas teóricas, observamos que há necessidade de convívio com as pessoas que se comunicam por meio da Libras para adquirir a fluência na língua, ainda que sejam previstos os níveis do básico ao avançado. Em vista disso, sugerimos maior aprofundamento das questões que envolvem a prática da Libras no contexto social, cultural, religioso, por meio de ações complementares de tradução e interpretação em Libras, especialmente em parceria com as associações de surdos, que são ponto de referência no que diz

respeito à língua e cultura surda. Além disso, com o avanço da internet, os cursistas podem fazer amigos com as pessoas com surdez e treinar por meio das mais diversas formas de comunicação, como por exemplo uma vídeo conferência.

Com o intuito de manter o estudante mais próximo dos conteúdos de aprendizagem, de modo que não dependa só das aulas presenciais, o curso poderia ser ofertado com atividades *on line*. As aulas práticas de Libras seriam presenciais e ainda os estudantes teriam o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) para estudar em casa como estudo complementar (assistir os vídeos, consultar o glossário e participar de um fórum reflexivo).

A fim de contribuir com novos ambientes de aprendizagem em nível de Especialização, há também a possibilidade de ofertar um curso em EaD, pois acreditamos que devido aos avanços da tecnologia, com um curso nesse formato as possibilidades de aprendizagem da Libras poderiam ser eficazes. Esse curso pode ser ofertado por instituições reconhecidas e desenvolvido por técnicos na área de informática, com vídeoaulas (legendadas) preparadas por profissionais bilíngues. Os módulos (teórico e prático) seriam organizados de acordo com os níveis: básico, intermediário e avançado, e de acordo com as mais diversas áreas, nos quais seriam disponibilizados vídeos com orientações aos estudantes, começando por uma aula inaugural, de forma que uma pessoa surda, pudesse explicitar a importância de aprender a língua para a sua comunicação.

Esse curso contaria também com um glossário para eventuais consultas, além de um fórum disponível para que os alunos pudessem interagir com os colegas e professores, para que os mesmos possam expor suas dúvidas, e estas sejam expressas na ferramenta para que, posteriormente, professores ou tutores (especialistas na área e em EaD) fizessem a postagem de uma devolutiva. Ainda que seja um curso EaD ofertando além da praticidade, dinâmicas e tecnologias avançadas, as avaliações finais deveriam ser por meio de bancas composta, na sua maioria, por profissionais surdos, os quais poderão avaliar a proficiência do aluno, contribuindo com a sua formação.

Na elaboração dos cursos, seria interessante prever no PPP a participação de professores surdos, uma vez que a formação docente está voltada para sujeitos surdos em etapas iniciais de escolarização.

Destaca-se a importância dos sujeitos da pesquisa, bem como os seus relatos sobre a formação em nível de Pós-Graduação, assim poderão apontar suas

expectativas, experiências e sugestões para a formação, principalmente as dificuldades. Assim, evitaria que as expectativas não estarem em consonância com o escopo da Pós-Graduação, como é, por exemplo, a atuação como tradutor-intérprete de Libras.

Reconhecemos que o Decreto 5.626/2005 impulsionou as mudanças no contexto das políticas sociais e educacionais para surdos nos últimos anos. No entanto, devido aos equívocos já abordados nesse texto, no que se refere à formação de profissionais bilíngues, há que se rever algumas dessas determinações junto às autoridades competentes, de forma que atenda às novas demandas resultantes dos avanços já alcançados. Nesse sentido, as determinações devem fortalecer a formação inicial tanto em Bacharelado como em Licenciatura, cabendo à formação continuada, em nível de Pós-Graduação, a pesquisa e o desenvolvimento de metodologias, estratégias e recursos que contribuam com a realidade escolar dos estudantes surdos.

O caminho percorrido, ao longo da pesquisa, em busca de respostas, nos levou a novos questionamentos, como:

1. Tendo em vista que há novos cursos de formação de profissionais na área de Libras, previstos no Decreto 5.626/05 e que vêm sendo implementados, como se tem dado os processos formativos nesse campo?
2. Quais os cursos que formam intérpretes de Libras e o que se tem enfatizado nesses cursos, visto que os sujeitos surdos estão inseridos em contextos diversos?
3. Nos cursos de Licenciatura e em Letras/Libras, quais níveis de proficiência são previstos para esse profissional?
4. Como se dá a prática de formação dos licenciandos, para atuarem em escolas bilíngues ou contextos inclusivos?

Essas e outras questões podem servir de perspectivas para pesquisas futuras.

Por fim, esperamos que essa pesquisa possa impulsionar a busca de novas experiências educativas, acreditando que outros desafios surgirão no percurso, visto que os processos de formação são complexos e envolvem esforços coletivos, englobando as políticas, as instituições de ensino e o empenho individual.

REFERÊNCIAS

- ABDALLA, M. de F. B. Políticas de formação de professores: desafios e perspectivas. **Collatio**, v. 11, p. 23-32, abr./jun. 2012. Disponível em: <www.hottopos.com/collat11/23-32FatAbd.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2014.
- ALMEIDA, J. J. F. de. **Libras na formação de professores: percepções de alunos e da professora**. 2012. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.
- BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Formação de Educadores Desafios e Perspectivas**. São Paulo: Unesp, 2003.
- BAYMA, F. O crescimento da oferta de cursos de Pós-Graduação. **Revista Tendências do Trabalho**, ago.1993.
- BAYMA, F. Origem e evolução dos cursos de Pós-Graduação lato sensu no Brasil. **Revista Tendências do Trabalho**, ago. 1994.
- BRASIL. **Decreto nº 21.231, de 18 de junho de 1946**. Aprova o Estatuto da Universidade do Brasil. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-21321-18-junho-1946-326230-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 10 jan. 2019.
- BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. Presidência da República, Casa Civil. Brasília: abril de 2002. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/2002/L10436.htm>>. Acesso em: 30 maio 2010.
- BRASIL **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Presidência da República, Casa Civil. Brasília: dezembro de 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm>. Acesso em: 30 maio 2010.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução às teorias e aos métodos**. Porto: Porto, 1994.
- CAMPELLO, A. R.; REZENDE, P. L. F. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, Edição Especial n. 2, p. 71-92, 2014.
- CANDAU, V. M. F. Formação continuada de Professores: Tendências Atuais. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (Org.). **Formação de Professores: Tendências Atuais**. São Carlos: EdUFSCar, 2003.
- CORSETTI, B. A análise documental no contexto da metodologia qualitativa: uma abordagem a partir da experiência de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos. **UNirevista**, v. 1, n. 1, p. 32-46, jan. 2006.

CURY, C. R. J. Quadragésimo ano do parecer n. 977/65. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 7-20, set./dez. 2005.

FARIA, J. G. Formação, profissionalização e valorização do professor surdo: reflexões a partir do Decreto 5.626/2005. **Rev. bras. educ. espec.**, v. 17, n. 1, p. 87-100, 2011.

FRANCO, M. Educação superior bilíngue para surdos: o sentido da política inclusiva como espaço da liberdade: primeiras aproximações. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 15, n. 1, p. 15-30, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v15n1/03.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2019.

FEDERAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E INTEGRAÇÃO DOS SURDOS (FENEIS). **Que educação nós surdos queremos**. Documento elaborado no pré-congresso ao V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngüe para Surdos. Porto Alegre: UFRGS, 1999. (Texto digitado).

GESSER, A. “Um olho no professor surdo e outro na caneta”: ouvintes aprendendo a Língua Brasileira de Sinais. 2006. 219 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

GOUVÊA, F. C. F. A institucionalização da Pós-Graduação no Brasil: o primeiro decênio da Capes (1951-1961). **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 373-397, jul. 2012. Disponível em: <<http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/viewFile/312/294>>. Acesso em: 06 jan. 2019.

HARRISON, K. M. P.; LODI, A. C. B.; MOURA, M. C. Escolas e escolhas: processo educacional dos surdos. In: LOPES FILHO, O. **Tratado de Fonoaudiologia**. São Paulo: Roca, 1997.

IMBERNÓN, F. **Formação Continuada de Professores**. Porto Alegre: Artimed, 2010.

LACERDA, C. B. F. de. O que dizem/sentem alunos participantes de uma experiência de inclusão escolar com aluno surdo. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 13, n. 2, p. 257-280, maio/ago. 2007.

LACERDA, C. B. F. de. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Cad. CEDES**, v. 19, n. 46, p. 68-80, 1998.

MARTINS, V. R. de O. Análise das vantagens e desvantagens da Libras como disciplina curricular no ensino superior. **Cadernos do CEOM**, ano 21, n. 28, 2008. Disponível em: <<https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/rcc/article/view/161/87>>. Acesso em: 13 nov. 2010.

MOURA, M. C. de. **O Surdo**: Caminhos para uma Nova Identidade. Rio de Janeiro: Revinter/Fapesp, 2000.

PERLIN, G. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. (Org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2005, p. 51-73.

PERLIN, G.; STROBEL, K. L. **Fundamentos da Educação de Surdos**. Florianópolis: UFSC, 2008.

QUADROS, R. M. de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

QUADROS, R. M. **O tradutor e Interpretre de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEESP, 2002.

QUADROS, R. M.; CAMPELLO, A. R. S. A Constituição política, social e cultural da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. In: VIEIRA-MACHADO, L. M. C.; LOPES, M. C. (Org.). **Educação de Surdos: Políticas, Línguas de Sinais, Comunidade e Cultura Surda**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010.

REBOUÇAS, L. S. **A prioridade dos docentes surdos para ensinar a disciplina língua brasileira de sinais (LIBRAS) nas instituições de ensino superior após o decreto 5.626/2005**. 2009. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

SACKS, O. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SANTANA, J. A. de S. **Análise das disciplinas de LIBRAS nos cursos de formação inicial em Pedagogia da UNESP**. 2013. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2013. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/92250>>. Acesso em: 12 mar. 2019.

SCHUBERT, S. E. de M. **Limites e possibilidades da educação bilíngue para surdos no contexto das políticas de inclusão (1990- 2017): implicações à formação de professores**. 2017. 389 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2017.

SCHLÜNZEN, E. T. M. A Construção Teórico-Metodológica da Abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa: formação, extensão e pesquisa em uma perspectiva inclusiva. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO, 2015, Presidente Prudente. **Anais...** Presidente Prudente, 2015, p. 933-941.

SOARES, R da S. **Educação bilíngue de surdos: desafios para a formação de professores**. 2013. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

SUCUPIRA, N. Relato do documento Parecer CFE nº 977/65, aprovado em 3 dez. 1965. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 30, set./dez. 2005.

SUPALLA, T. Arqueologia das Línguas de Sinais: Integrando Lingüística Histórica com Pesquisa de Campo em Línguas de Sinais Recentes. In: QUADROS, R. M de; VASCONCELLOS, M. L. B de (Org.). **Questões Teóricas das pesquisas em Línguas de Sinais**. Petrópolis: Arara Azul, 2008.

SVARTHOLM, K. 35 anos de educação bilíngue de surdos – e então? **Educar em Revista**, Curitiba, Edição Especial n. 2, p. 33-50, 2014.

TAVARES, I. M. S.; CARVALHO, T. S. S. de. **Inclusão escolar e a formação de professores para o ensino de libras (língua brasileira de sinais)**: do texto oficial ao contexto. Disponível em: <[http://files.portaldossurdos.webnode.pt/200002512-60e6762d9c/INCLUSAO-ESCOLAR-E-A-FORMACAO-DE-PROFESSORES-PARA-O-ENSINO-DE-LIBRAS-\(LINGUA-BRASILEIRA-DE-SINAIS.pdf\)](http://files.portaldossurdos.webnode.pt/200002512-60e6762d9c/INCLUSAO-ESCOLAR-E-A-FORMACAO-DE-PROFESSORES-PARA-O-ENSINO-DE-LIBRAS-(LINGUA-BRASILEIRA-DE-SINAIS.pdf))>. Acesso em: 12 mar. 2019.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIEIRA-MACHADO, L. M. da C. **Percursos na formação de professores de surdos capixabas**: constituição da educação bilíngue no estado do Espírito Santo. 2012. 219 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

VITALIANO, C. R.; DALL'ACQUA, M. J. C.; BROCHADO, S. M. D. Caracterização da disciplina de Língua Brasileira de Sinais nos currículos dos cursos de Pedagogia das universidades públicas dos Estados do Paraná e de São Paulo. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 5., 2010, São Carlos. **Anais...** São Carlos, 2010. p. 1-15.

WILCOX, S.; WILCOX, P. P. **Aprender a ver o ensino da língua de sinais americana com segunda língua**. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2005.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZACHARIAS, V. L. C. **Vygotsky e a Educação**. 2007. Disponível em: <<http://www.centrorefeducacional.com.br/vygotsky.html>>. Acesso em: 12 jan. 2019.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: “A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LIBRAS NO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU*”

Nome do (a) Pesquisador (a): Cleusa Camargo de Oliveira

Nome do (a) Orientador (a): Elisa Tomoe Moriya Schlünzen

1. **Natureza da pesquisa:** A Sra. (sr.) está sendo convidada (o) a participar desta pesquisa que tem como finalidade de análise da formação de professores de Libras de um curso de Pós-Graduação *lato sensu* para o ensino de Libras.
2. **Participantes da pesquisa:** Estudantes de um curso Pós-Graduação em Libras.
3. **Envolvimento na pesquisa:** Ao participar deste estudo a Sra. (Sr.) permitirá que o (a) pesquisador (a) utilize as respostas obtidas nos questionários para analisar a formação de professores de Libras. Além disso, a Sra. (Sr.) permitirá que os dados obtidos nos questionários sejam divulgados em eventos científicos.
4. **Sobre as entrevistas:** Não haverá.
5. **Riscos e desconforto:** A participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas, não haverão possíveis riscos e desconfortos gerados durante a pesquisa. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.
6. **Confidencialidade:** Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o (a) pesquisador (a) e seu (sua) orientador (a) (e/ou equipe de pesquisa) terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.
7. **Benefícios:** Ao participar desta pesquisa a Sra. (Sr.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre a qualidade na formação do professor de Libras, de forma que o

conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa trazer melhoria na educação bilíngue de surdos, onde pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.

8. **Pagamento:** A Sra. (Sr.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

A Sra. (Sr.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a Sra. (Sr.). Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do (a) pesquisador (a) do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem: Confiro que recebi uma via deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa

Nome do Participante da Pesquisa

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador – Cleusa Camargo de Oliveira

Assinatura do Orientador – Prof.^a Dr.^a Elisa Tomoe Moriya Schlünzen

Pesquisador: Cleusa Camargo de Oliveira – (43) 9996-7342

Orientador: Prof.^a Dr.^a Elisa Tomoe Moriya Schlünzen – (18) 99102-0261

Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa: Profa. Dra. Edna Maria do Carmo

Vice-Coordenadora: Prof.^a Dr.^a Andreia Cristiane Silva Wiezzel

Telefone do Comitê: 3229-5315 ou 3229-5526

E-mail cep@fct.unesp.br

APÊNDICE B – Questionário Aplicado aos Cursistas

QUESTIONÁRIO

1- Você é:

Surdo () Ouvinte ()

2- Qual a sua atuação profissional atual? Se professor indique em que nível atua:

3- Qual a sua formação:

a) Graduação: _____

b) Pós-Graduação: _____

c) Mestrado: _____

d) Doutorado: _____

4- Você possui certificado de proficiência para o ensino de Libras? Se sim indique o órgão de certificação:

() MEC/ PROLIBRAS () FENEIS () CAS () OUTRO _____

5- Em relação à língua de sinais, indique o tempo que você:

a) Aprendeu: () - de 1 ano () + de 1 ano () + de 5 anos () + de 10 anos

b) Ministra: () - de 1 ano () + de 1 ano () + de 5 anos () + de 10 anos

c) Pratica: () - de 1 ano () + de 1 ano () + de 5 anos () + de 10 anos

Com quem? _____

6- Como tem sido sua experiência junto a Comunidade Surda?

7- Como você classifica seu nível de conhecimento (ou fluência) em Libras?
() insuficiente () básico () intermediário () avançado

8- A sua participação como aluno nesta instituição iniciou-se a partir de?

a) Convite () Por quem? _____

b) Indicação () Por quem? _____

c) Processo seletivo ()

9- O que o motivou a buscar essa Especialização na área de Libras?

10- Você considera que a carga horária do curso é suficiente para aprender todo o conteúdo de Libras? Explique.

11- Encontra alguma dificuldade para fazer o curso (deslocamento, horários, aulas, relacionamentos, entre outros)? Se sim, explique:

12- O Decreto 5.626/05 prevê que todos os cursos de Licenciatura tenham em seu currículo a disciplina de Libras. Sendo a inserção da disciplina de Libras obrigatória na formação inicial do professor. Em sua opinião, qual é o objetivo maior da oferta de Libras em nível de especialização (Pós-Graduação)?

APÊNDICE C – Termo de Compromisso do Pesquisador Responsável

TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

Eu, Cleusa Camargo de Oliveira, portador do CPF: 586.561.389-87, sou pesquisadora responsável do projeto de pesquisa intitulado, “A formação do professor de Libras em um curso de Pós-Graduação *lato sensu*” comprometo-me a utilizar todos os dados coletados, unicamente, para o projeto acima mencionado, bem como:

- Garantir que a pesquisa só será iniciada após a avaliação e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho (UNESP) - Campus Presidente Prudente”, respeitando assim, os preceitos éticos e legais exigidos pelas Resoluções vigentes em especial a 466/12 e a 510/16, do Conselho Nacional de Saúde;
- Preservar o sigilo e a privacidade dos participantes cujos dados serão coletados e estudados;
- Assegurar que os dados coletados serão utilizados, única e exclusivamente, para a execução do projeto de pesquisa em questão;
- Assegurar que os resultados da pesquisa somente serão divulgados de forma anônima;
- Justificar fundamentadamente, perante o CEP da UNESP ou a CONEP, interrupção do projeto ou a não publicação dos resultados.
- Manter os dados da pesquisa em arquivo, físico e digital, sob minha guarda e responsabilidade, por um período de 05 (cinco) anos após o término da pesquisa.
- Responsabilizo-me civil e criminalmente pela veracidade das informações declaradas acima.

Presidente Prudente, 10 de agosto de 2018.

Cleusa Camargo de Oliveira

Pesquisador responsável

APÊNCICE D – Programas das Disciplinas do Curso de Especialização em Educação Bilíngue para Surdos

Disciplinas Teóricas	
22 Políticas Públicas na Educação de Surdos no contexto da Inclusão	Carga horária: 12 horas
Ementa: Análise crítica das políticas públicas na educação de surdos no contexto histórico da inclusão escolar	Conteúdo: Fundamentos históricos, teóricos e legais das políticas educacionais para surdos. Movimentos surdos e políticas públicas. Análise crítica da legislação educacional e sua implementação nas políticas públicas inclusivas.
23 História cultural dos surdos	12 horas
Ementa: Buscar conhecimentos dos fundamentos históricos culturais dos surdos, para que seja possível identificar a língua de sinais, seus espaços, suas possibilidades de emergência de posições didáticas e sua percepção como língua de um povo.	Conteúdos: A história cultural do surdo. Relações históricas entre o Historicismo e a História Cultural. A comunidade surda: organização política, linguística e social. Os movimentos surdos locais, nacionais e internacionais. Cultura e comunidades surdas. Diferentes olhares na história da Educação dos Surdos. Surdos e sua história cultural. Identidades e Cultura Surda.
24 Educação bilíngue para Surdos	24 horas
Ementa: As representações sociais da surdez como deficiência auditiva e como experiência visual e as implicações para o projeto político-pedagógico da escola. Considerações sobre os processos de pensamento e linguagem das crianças surdas. A língua de sinais como língua natural para os surdos. O processo de aquisição da linguagem: um paralelo entre crianças surdas e ouvintes. As dimensões linguísticas, metodológicas e políticas da educação bilíngue para surdos nos contextos da escola regular e especial. Os serviços e apoios especializados.	Conteúdos: A linguagem e o desenvolvimento do surdo. Relações de poder entre Língua de Sinais e Língua Portuguesa. O que é educação bilíngue para surdos. A educação bilíngue nas escolas (escola bilíngue para surdos e ensino comum). Tipos de bilinguismo. Língua de sinais e Formação de identidade.
25 Corpo e movimento na comunicação	24 horas
Ementa: Corpo e espaço na língua de sinais. A corporeidade não-verbal. Componentes da comunicação não verbal. Âmbitos da expressão corporal. A	Conteúdos: Introdução às linguagens não-verbais; corporeidade. Comunicação corporal expressivas. Limites e espaços do próprio corpo. Iconicidade da Língua

mímica clássica na arte de interpretação corporal expressiva. A iconicidade na Libras e a linguagem corporal expressiva. Relações entre comunicação não-verbal e (re)cognição social. Os campos anafóricos. O uso do corpo e do espaço pelo intérprete das línguas de sinais.	de Sinais.
26 Currículo e Letramento na Educação de Surdos	24 horas
Ementa: Alfabetização e letramento: aspectos conceituais e metodológicos. Reflexão crítica sobre as práticas escolares de alfabetização para surdos. Fundamentos do ensino do português como segunda língua em contextos bilíngues para surdos. Avaliação diferenciada da produção escrita de alunos surdos.	Conteúdos: Conceituação de letramento. Letramento na educação de alunos surdos. Luria e a aquisição da escrita. A aquisição da escrita por crianças surdas. Abordagens no ensino da escrita de alunos surdos.
27 Linguística da Língua de Sinais	24 horas
Ementa: Introdução à gramática da Língua Brasileira de Sinais – Libras. Aspectos estruturais: parâmetros primários e secundários e formação dos itens lexicais na Libras. A enunciação em Libras: aspectos do discurso. Empréstimos linguísticos. A gramaticalidade dos processos faciais e corporais em Libras. Contrastes entre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e a Língua Portuguesa.	Conteúdos: Categorias gramaticais da Libras: Verbos; Classificadores; Advérbios de tempo; Adjetivos; Comparativos de Igualdade; superioridade e inferioridade; Pronomes pessoais; Pronomes demonstrativos; Pronomes interrogativos; Advérbios de lugar; Numerais (cardinal e ordinal); Sinais do cotidiano.
28 Práticas de Leitura e Interpretação em Libras	36 horas
Ementa: Introdução aos estudos práticos sobre tradução e interpretação em Libras – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa, suas técnicas e orientações sobre o Código de Conduta Profissional, no contexto educacional e social.	Conteúdos: O ensino de Libras e da Língua Portuguesa nos contrastes da interpretação. Atuação do TILS em sala de aula. Atuação do TILS no contexto social. Princípios éticos do profissional TILS. Estudos sobre a Teoria da Tradução, Língua de Sinais e Ética profissional. Estudos de técnicas de tradução/interpretação entre a Língua Oral e Língua de Sinais, com foco na linguística das línguas envolvidas. Estudos de textos didáticos para atividades de filmagem. Reflexões sobre as atuações filmadas dos alunos.
TOTAL	156 horas
Disciplinas Práticas	

29 Língua Brasileira de Sinais- Libras I	48 horas
Ementa: Fomentação da Língua Brasileira de Sinais (LSB) na modalidade básica com implementação de recursos gramaticais da Libras enquanto língua oficialmente reconhecida sob lei 10.436/2002.	Conteúdos: Introdução à Libras. Alfabeto manual, numerais cardinais, ordinais e quantidades (Datilologia). Sinal soletrado, Cumprimentos. Pronomes pessoais. Expressões faciais. Perguntas interrogativas. Verbos. Dia da semana/mês/ano. Estrutura Sintática. Estrutura gramatical: CM, PA, M, O e EF/C. Sinais icônicos. Sinais arbitrários, Atividades práticas.
30 Língua Brasileira de Sinais- Libras II	48 horas
Ementa: Conteúdos básicos da Libras para comunicação visual em regras gramaticais da Língua de Sinais. A língua de modalidade visual e gestual das pessoas surdas. Libras em contexto,	Conteúdos: Datilologia. Saudações. Verbos II (Com/ Sem Concordância). Noções temporais. Expressão Facial e Corporal II. Vocabulário I. Localização Espacial II. Gramática I – Estrutura Sintática. Prática de exercícios.
31 Língua Brasileira de Sinais- Libras III	48 horas
Ementa: Aspectos linguísticos e gramaticais da Língua Brasileira de Sinais – Libras. Classificadores em Libras. Práticas de uso de Libras em contextos de interação cotidianas .	Conteúdos: Classificadores (CL): aspectos teóricos e conceituais. Tipos de CL. Tradução da Língua Portuguesa/Libras. Estrutura gramatical da Libras. Palavras compostas. Sinais soletrados (aprofundamento). Frases com Configurações de Mão (CM) em CL. Processo Anafórico com CL. Verbos Classificadores. Vocabulário III, Valores Monetários. Tipos de bancos. Locais para compras. Vestuários. Eletrodomésticos. Alimentação. Medidas: Metro/Litro/Altura/Massa/Distância. Esportes.
32 Língua Brasileira de Sinais- Libras IV	48 horas
Ementa: Conteúdos básicos de Libras para comunicação visual em regras gramaticais da Língua de Sinais. A língua de modalidade visual e gestual das pessoas surdas. Expressão corporal e facial. Classificadores: estrutura gramatical da Língua de Sinais.	Conteúdos: Classificadores de Libras. Classificadores verbais. Classificadores e os adjetivos descritivos na Libras. Expressões corporais e faciais. Contexto em sinais. Teatro. Diálogo cotidiano. Histórias cotidianas com o corpo e expressões faciais.
TOTAL	192 horas
33 Metodologia da Pesquisa Científica	60 horas
Ementa: A metodologia e os métodos em pesquisa social e na educação;	Conteúdos: Conceitos e finalidade de artigo. Estrutura e regras de

<p>exploração de diversos tipos de Pesquisa; Pesquisa quantitativa e pesquisa qualitativa; O Projeto de pesquisa é o planejamento do trabalho monográfico. O Projeto de Monografia é um trabalho científico no qual se organizam as diversas etapas de uma proposta teórica sobre determinado assunto. O projeto propõe um objetivo buscando solucionar um problema. É um plano de pesquisa onde o pesquisador busca a clareza do caminho a ser percorrido e as etapas a serem transpostas, buscando garantir a viabilidade da pesquisa. Consiste no planejamento da pesquisa científica antes dela ser iniciada.</p>	<p>apresentação de um artigo. Tópicos essenciais para elaboração de um texto acadêmico. Apresentação das normas da ABNT.</p>
---	--

ANEXO

ANEXO A - Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DO
CAMPUS DE PRESIDENTE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LIBRAS NO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU

Pesquisador: CLEUSA CAMARGO DE OLIVEIRA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 96310018.0.0000.5402

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.909.294

Apresentação do Projeto:

A pesquisa proposta, objeto do presente parecer, intitula-se A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LIBRAS NO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU e tem como finalidade investigar em que medida há uma adequação da formação referida tendo em vista o Decreto nº 5626/2005 que regula a atividade docente nessa área para cursos de graduação e pós-graduação. Entende-se que a formação do professor de libras no âmbito da pós-graduação tem se expandido em detrimento da formação em graduação prevista para as licenciaturas (efetivada em disciplina específica) e que é necessário investigar sua adequação frente à complexidade envolvida na formação. Também será investigado o impacto do curso para os diferentes sujeitos, particularmente levando-se em conta o fato de serem ou não os alunos do curso surdos ou ouvintes, tendo o conjunto normativo concedido prioridade para o exercício profissional para o primeiro dos dois grupos destacados. A pesquisa será realizada através de análise documental e questionário com questões abertas e fechada (p. 12 do arquivo eletrônico do projeto) em uma abordagem qualitativa, descrita como estudo de caso, envolvendo um curso de pós-graduação lato sensu de um município do Estado do Paraná. O número máximo de sujeitos a serem pesquisados é de 30 sujeitos.

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo da pesquisa é investigar curso de pós-graduação lato sensu e seus alunos como forma de entender a formação do professor de libras nesse âmbito, compreender limites dessa formação

Endereço: Rua Roberto Simonsen, 305
Bairro: Centro Educacional **CEP:** 19.060-900
UF: SP **Município:** PRESIDENTE PRUDENTE
Telefone: (18)3229-5315 **Fax:** (18)3229-5353 **E-mail:** cep@fct.unesp.br

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DO
CAMPUS DE PRESIDENTE



Continuação do Parecer: 2.909.294

e contribuir através de reflexão crítica para o aprimoramento da formação desse professor. No projeto, destaca como objetivo geral “analisar o perfil dos alunos de um curso de pós-graduação lato sensu em Libras presencial de uma instituição particular no interior do Paraná, com vistas a estabelecer uma análise crítica do decreto 5626/05 e da formação profissional” (p. 11 do arquivo eletrônico do projeto) e como primeiro objetivo específico “conhecer o programa de um curso de pós-graduação lato sensu identificando os elementos (ou aspectos) voltados à formação do professor de Libras” (p. 12 do arquivo eletrônico do projeto), portanto, a investigação e os objetivos propostos referem-se tanto à compreensão dos alunos, como do curso de pós-graduação que promove a sua formação.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisa é relevante e pode contribuir para o aperfeiçoamento da formação do professor de libras. A pesquisa não apresenta risco consideráveis aos sujeitos alunos do curso de pós-graduação: as perguntas do questionário são adequadas do ponto de vista ético e não haverá identificação do aluno que responder ao questionário. Estão também previstas a leitura e assinatura por parte do aluno do TCLE.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é importante e interessante e, a princípio, não apresenta riscos consideráveis. Consta da metodologia o número máximo de 30 participantes da pesquisa, mesmo número da folha de rosto e do formulário eletrônico do site. O cronograma para a coleta de dados está adequado. A coleta está prevista para começar em novembro.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Tudo está adequado

Recomendações:

-

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências

Considerações Finais a critério do CEP:

Em reunião realizada no dia 21.09.2018, o Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências e Tecnologia - Unesp - Presidente Prudente, em concordância com o parecerista, considerou o projeto APROVADO.

Obs: Lembramos que ao finalizar a pesquisa, o (a) pesquisador (a) deverá apresentar o relatório final.

Endereço: Rua Roberto Simonsen, 305
Bairro: Centro Educacional **CEP:** 19.060-900
UF: SP **Município:** PRESIDENTE PRUDENTE
Telefone: (18)3229-5315 **Fax:** (18)3229-5353 **E-mail:** cep@fct.unesp.br

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DO
CAMPUS DE PRESIDENTE



Continuação do Parecer: 2.909.294

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1111284.pdf	11/09/2018 14:14:35		Aceito
Recurso Anexado pelo Pesquisador	questionarioC.docx	11/09/2018 14:09:50	CLEUSA CAMARGO DE OLIVEIRA	Aceito
Cronograma	cronogramaC.docx	11/09/2018 14:06:31	CLEUSA CAMARGO DE OLIVEIRA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracaoC.PDF	11/09/2018 13:50:27	JOSIANE JUNIA FACUNDO DE ALMEIDA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoC.docx	11/09/2018 13:48:19	JOSIANE JUNIA FACUNDO DE ALMEIDA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	autorizacao.pdf	20/08/2018 19:30:52	CLEUSA CAMARGO DE OLIVEIRA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	termo.pdf	10/08/2018 17:19:10	CLEUSA CAMARGO DE OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle.pdf	10/08/2018 17:17:27	CLEUSA CAMARGO DE OLIVEIRA	Aceito
Folha de Rosto	folha.pdf	13/04/2018 10:13:49	CLEUSA CAMARGO DE OLIVEIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PRESIDENTE PRUDENTE, 21 de Setembro de 2018

Assinado por:
Edna Maria do Carmo
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Roberto Simonsen, 305
Bairro: Centro Educacional **CEP:** 19.060-900
UF: SP **Município:** PRESIDENTE PRUDENTE
Telefone: (18)3229-5315 **Fax:** (18)3229-5353 **E-mail:** cep@fct.unesp.br